



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

**FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y
EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y TEORÍA DE LA
EDUCACIÓN**

**Título: TELEVISIÓN EDUCATIVA CUBANA: ANÁLISIS,
CARACTERIZACIÓN Y PROPUESTA DE MEJORA**

**TESIS PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE
DOCTORA EN EDUCACIÓN (Mención Internacional)**

Presentada por

GLEYVIS CORO MONTANET

Dirigida por

AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN

MADRID, 2013



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

Título: TELEVISIÓN EDUCATIVA CUBANA: ANÁLISIS,
CARACTERIZACIÓN Y PROPUESTA DE MEJORA

TESIS PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE
DOCTORA EN EDUCACIÓN (Mención Internacional)

Presentada por

GLEYYVIS CORO MONTANET

Dirigida por

AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN

MADRID, 2013

...las únicas noticias verdaderas son las científicas, el resto...son opiniones.

Steward Brand

*Habría que saber que las cosas no tienen remedio y estar, sin embargo,
dispuestos a cambiarlas.*

Scott Fitzgerald

AGRADECIMIENTOS

A mi director de tesis, Agustín de la Herrán, por su apoyo y orientaciones, siempre precisas y sabias. Pero, sobre todo, por haberme permitido actuar/investigar en un espacio de relación exento de imposiciones conceptuales, lo que es, a mi modo de ver:
la libertad

A Amalia Robles, Paco Garzón, Teté y Pedro Vidal, Javier Lourido, Belén Gopegui, Claudia Talavera, Dunia Llanes, Mariuska Carmona, Ramón García, Juanjo Ordóñez.

A los profesores doctores Ángeles Díez y Javier Valle, por facilitar y embellecer el tránsito.

A Senel Paz, Fernando Rojas, Charito la del MINCULT y Grisell la del MINSAP.
A Roberto Aparici, José Ignacio Aguaded, Gerardo Ojeda Castañeda, y los trabajadores del CEMAV-UNED.

A los trabajadores de la ATEI. A las amables gestadoras de la sede de la OEI en Madrid.

Al profesor Barreto, de Cuba, que compartió, sin conocerme, su pionero trabajo.

A Yisel Rivero, que gestionó y envió vía email.

Al Departamento de Conservadora de la Facultad de Odontología de la Universidad Complutense de Madrid, a su decano el Dr. de la Macorra y al Dr. Hidalgo, porque me dejaron experimentar.

A los profesores del Máster de Calidad y Mejora de la Educación, y a sus belicosos alumnos del curso 2009-2010.

A todos los profesores y maestros de mi infancia-adolescencia. A todos mis compañeros en la docencia universitaria. A mis alumnos de la Filial de Estomatología.

A mi abuela, maestra normalista hasta el último día de su vida.

A mi familia.

A las personas anónimas que colaboraron con los cuestionarios y los burocratismos.

A la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

A la Televisión Educativa Cubana.

A la Cuba de adentro y a la Cuba de afuera, que sufren.

Por siempre.

DEDICATORIA

A Mailín, luz de mi vida.

RESUMEN

Se realizó un estudio de cuatro años sobre la Televisión Educativa Cubana que centró el trabajo de campo en el contexto educativo –rural y urbano- a nivel de país, durante los años 2009 al 2011, mediante el análisis profundo y crítico del modelo vigente y su comparación con modelos internacionales eficaces, con el principal fin de plantear una propuesta de mejora. Se fijó como hipótesis de la fase cualitativa que las televisiones educativas eficaces tenían modelos de producción que guardaban más similitudes que diferencias con el modelo de Televisión Educativa Cubana, y como hipótesis de la fase cuantitativa que el estado de opinión de los docentes cubanos sobre las teleclases era favorable, con dependencia del tipo de enseñanza, el tipo de centro y docente. Así, el diseño metodológico combinó dos vertientes de acción investigativa para, obtenidos los resultados, establecer una serie de implicaciones de cara a la mejora de las situaciones detectadas. La fase cualitativa consistió en un estudio de casos, y la cuantitativa fue un estudio de encuestas. La selección de los casos a comparar se fundamentó mediante la búsqueda bibliográfica especializada y la opinión de expertos. Para la fase cuantitativa, de carácter descriptivo y exploratorio, se seleccionó una muestra arbitraria de 250 profesores del total de profesores que utilizaron las teleclases en el curso académico 2008-2009, y esta cifra fue sometida a un muestreo estratificado, siendo los estratos Nivel Educativo y Hábitat. Finalmente, la suma de resultados obtenidos permitió establecer una caracterización a profundidad del modelo educativo y comunicativo de la televisión educativa en Cuba y determinar los elementos de mejora.

PALABRAS CLAVE: TELEVISIÓN EDUCATIVA, EDUCOMUNICACIÓN, PEDAGOGÍA, CONVERGENCIA MEDIÁTICA, EDUCACIÓN A DISTANCIA

ABSTRACT

Was conducted a four-year study on cuban Educational Television and it focused on the educational context-rural and urban-, during the years 2009 to 2011, by the deep and critical analysis of the current model and the comparison to the best international standards with the purpose of make a proposal for the improvement. For the hypothesis of the qualitative phase was set that the best educational television models had kept more similarities than differences with the Cuban Educational Television model, and the hypothesis of the quantitative phase was that the state of opinion on the Cuban teachers about the teleclass was favorable, with dependence on the type of education, type of school and teacher. Thus, the methodological design combined two strands of research to determinate a set of implications for the enhancement of the situations detected. The qualitative phase consisted of a cases study, and the quantitative was a survey study. The selection of cases for comparing, used the specialized literature search and expert opinion. For the quantitative phase, descriptive and exploratory, was selected a random sample of 250 teachers of all teachers who used the teleclass in the 2008-2009 academic year, and this figure was subjected to a sampled stratified, with strata Education Level and Habitat. Finally, the sum of results obtained enabled a depth characterization of the educational and communicative model of educational television in Cuba and the elements of improvement.

KEY WORDS: EDUCATIONAL TELEVISION, PEDAGOGY, MEDIA CONVERGENCE, DISTANCE EDUCATION

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL.....	7
ÍNDICE DE FIGURAS.....	11
ÍNDICE DE CUADROS	13
ÍNDICE DE TABLAS	14
CAPÍTULO 1. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	15
1.1. Introducción.....	15
1.2. Definición del problema científico	15
1.3. Justificación. Antecedentes.....	16
1.4. Planteamiento de las hipótesis y preguntas científicas.....	19
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	21
2.1. La comunicación educativa. Una aproximación a sus principales paradigmas a lo largo de la historia.....	21
2.1.1. Evolución de las corrientes interpretativas de la comunicación educativa. El surgimiento de un término. El nacimiento de un campo de estudio y de un problema de investigación.	26
2.1.2. Primeros paradigmas. El movimiento de la escuela moderna. El paradigma vacunador o proteccionista.	29
2.1.3. El paradigma de la escuela paralela. El aula sin muros.	34
2.1.4. El paradigma ecologista.....	37
2.1.5. El paradigma de las artes populares.....	40
2.1.6. Las ciencias del lenguaje. Los aportes de la semiótica versus los modelos marginalistas de la cultura de masas.....	42
2.1.7. Tendencias de izquierda y medios de comunicación.....	44
2.1.8. Hacia la pedagogía crítica. Giroux.....	49
2.1.9. Paradigma representacional e iniciativas concomitantes.....	51

2.1.10. Relación entre el paradigma educativo y la práctica de la comunicación.	
Paradigmas resultantes.	58
2.1.11. La metodología de la Educación popular de Paulo Freire en la encrucijada de la Sociedad del Conocimiento. Apuntes para una pedagogía de la era electrónica.	63
2.2. Análisis crítico del (des)uso de las redes de telecomunicación en el ámbito educativo.	
Luces y sombras de la sociedad red en la era de la globalización.	66
2.2.1. Polvos de aquellos lodos. Orígenes y consecuencias de la Sociedad Red en el contexto global.	67
2.2.2. Globalización, políticas neoliberales, sociedad de la información y educación	74
2.2.3. Sobre la brecha digital y sus derivaciones.	85
2.2.4. De la brecha educativa a la brecha digital y viceversa. Algunos aportes críticos para la reflexión y el debate.	90
2.2.5. La encrucijada de riesgos y beneficios.	98
2.3. Un repaso a las políticas, los programas, y los planes de comunicación educativa a nivel internacional.	111
2.3.1. Políticas de educomunicación. Su evolución.	112
2.3.2. Retos y estrategias en materia de políticas.	118
2.3.3. Los medios de comunicación y su integración con la escuela. Elementos a considerar.	119
2.3.4. Experiencias concretas de políticas educomunicativas a nivel internacional. El caso francés. EL CLEMI.	129
2.3.5. Escenario educomunicativo en Cuba.	157
2.4. Introducción a un enfoque de la televisión como herramienta de la didáctica.	162
2.4.1. La televisión educativa. Definición y descripción general.	165
2.4.2. Apuntes para una historia de la televisión educativa.	170
2.4.3. Un repaso al poder didáctico de la televisión y su uso educativo.	184
2.4.4. Algunas limitaciones de índole general al desarrollo de la televisión educativa.	190
2.4.5. Algunas potencialidades y retos actuales al desarrollo de la televisión educativa.	195
2.4.6. Convergencia mediática.	204
2.5. Fundamentos para una producción de la televisión desde una óptica didáctica.	215
2.5.1. Aspectos tácticos y tecnológicos esenciales para la producción televisiva.	217

2.5.2. Generalidades a tener en cuenta a la hora de establecer las bases de producción de una televisión educativa	220
2.5.3. Formatos y funcionamientos más comunes de la televisión educativa	223
2.5.4. Producción televisiva y convergencia digital.....	227
2.5.5. Aspectos organizativos, formales y de diseño televisivo	233
2.5.6. Maneras de narrar en televisión	237
2.5.7. Hacia una televisión para la didáctica	243
2.5.8. El problema de la integración curricular de la televisión.....	248
2.5.9. La evaluación de la televisión educativa	274
2.6. La televisión educativa en Cuba	277
2.6.1. Historia de la Televisión Educativa Cubana. Etapas de su desarrollo. Primera Etapa: de 1960 a 1977.....	284
2.6.2. Segunda etapa: de 2000-2002. La televisión educativa como parte de La Batalla de Ideas.....	288
2.6.3. Tercera etapa: de 2002 a 2005.El Canal Educativo.....	292
2.6.4. Hacia un modelo pedagógico de Televisión Educativa Cubana.....	298
2.6.5. Particularidades del contexto cubano. Potencialidades y retos de la televisión educativa	302
2.6.6. Formación del profesorado cubano en la utilización de los medios	309
2.6.7. La investigación del audiovisual en Cuba.....	317
CAPÍTULO 3. CONTROL SEMÁNTICO Y GLOSARIO.....	325
CAPÍTULO 4. OBJETIVOS	326
4.1. Objetivo general:	326
4.2. Objetivos específicos:	326
CAPÍTULO 5. DISEÑO METODOLÓGICO	327
5.1. Fases de la investigación	329
5.2. Fase cualitativa. Particularidades.....	329
5.2.1. Selección de la unidad de análisis de la fase cualitativa. Operacionalización de variables.....	331
5.2.2. Selección de la muestra.....	333

5.2.3. <i>Recolección de datos</i>	334
5.2.4. <i>Análisis de datos</i>	334
5.3. Fase cuantitativa. Particularidades.	334
5.3.1. <i>Selección de la unidad de análisis de la fase cuantitativa. Operacionalización de variables.</i>	335
5.3.2. <i>Selección de la muestra</i>	338
5.3.3. <i>Recolección de datos</i>	339
5.3.4. <i>Análisis de datos</i>	341
5.4. Fase de integración y contraste. Particularidades.	342
5.5. Aspectos éticos	343
6.1. Fase cualitativa	345
6.1.1. <i>Marco teórico</i>	345
6.1.2. <i>Preguntas de investigación</i>	352
6.1.3. <i>Planteamiento de la hipótesis</i>	352
6.1.4. <i>Elección de la Unidad de Análisis</i>	353
6.1.5. <i>Fase descriptiva-interpretativa</i>	353
6.1.6. <i>Fase de yuxtaposición-fase comparativa</i>	391
6.1.7. <i>Conclusiones y aportaciones</i>	437
6.2. Fase cuantitativa	445
6.2.1. <i>Preguntas de investigación</i>	446
6.2.2. <i>Planteamiento de la hipótesis</i>	446
6.2.3. <i>Desarrollo</i>	447
6.2.4. <i>Conclusiones y aportaciones</i>	525
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	534
7.1. Fase de integración	534
7.1.1. <i>Conclusiones y aportaciones de las fases cuantitativa y cualitativa de cara a la propuesta de mejora</i>	534
7.1.2. <i>Definición del problema global de cara a la propuesta de mejora</i>	545
7.2. Propuesta de mejora	550

7.2.1. <i>La creación de una red nacional de centros de medios audiovisuales para la educación (CMAE)</i>	551
7.2.2. <i>El fomento de la convergencia mediática como modelo de gestión de los procesos educomunicativos de perfil audiovisual.</i>	560
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	564
ANEXOS	583
ANEXO I. Personal docente frente al aula por educaciones. Curso 2008/2009. Según Oficina Nacional de Estadísticas. República de Cuba	584
ANEXO II. CUESTIONARIO	585
ANEXO III. Participantes en Educación de Postgrado. Año 2009. Según Oficina Nacional de Estadísticas. República de Cuba	595
ANEXO IV. Matrícula inicial por educaciones. Curso 2008/2009. Según Oficina Nacional de Estadísticas. República de Cuba	596
ÍNDICE DE FIGURAS	
Figura 1. Perspectiva bidimensional de la Comunicación Educativa.....	27
Figura 2. Perspectiva tridimensional de la Comunicación Educativa. Fuente: Elaboración propia a punto de partida del Modelo descrito por Francisco Gutiérrez (1993).....	28
Figura 3. Factores y elementos básicos para el desarrollo de la comunicación en el aula. Fuente: Elaboración propia a punto de partida de Pungente y Biernatzki (1995).....	125
Figura 4. Etapas del uso didáctico de la televisión. Fuente: Max Egly (1984)	185
Figura 5. Organización del Sistema Nacional de Televisión. Fuente: Machado (2010)	280
Figura 6. Fases de la investigación.....	329
Ilustración 7. Organigrama de Producción de la Televisión Educativa Cubana. Fuente: Barreto (2006)	358
Ilustración 8. Proceso de producción de la Televisión Educativa Cubana. Fuente: Barreto (2006)	374
Figura 9. Distribución de la muestra (N=250) de acuerdo a Nivel Educacional y Hábitat	447
Figura 10. Titulación de grado científico de los docentes encuestados	448
Figura 11. Entrenamiento previo en materia audiovisual.....	452
Figura 12. Principal escenario de aprendizaje en materia audiovisual.....	453
Figura 13. Frecuencia de envío previo de guías didácticas. Ámbito rural	473

Figura 14. Frecuencia de envío previo de guías didácticas. Ámbito urbano.....	474
Figura 15. Frecuencia de envío previo de guías didácticas. Nivel primario	476
Figura 16. Frecuencia de envío previo de guías didácticas. Nivel secundario.....	477
Figura 17. Satisfacción con condiciones materiales, estructurales y técnicas. Ámbito rural	486
Figura 18. Satisfacción con condiciones materiales, estructurales y técnicas. Ámbito urbano	487
Figura 19. Satisfacción con el número de alumnos por televisor. Ámbito rural	488
Figura 20. Satisfacción con el número de alumnos por televisor. Ámbito urbano.....	489
Figura 21. Satisfacción con horario de las teleclases. Ámbito rural	490
Figura 22. Satisfacción con horario de las teleclases. Ámbito urbano	491
Figura 23. Satisfacción con condiciones materiales, estructurales y técnicas. Nivel primario .	492
Figura 24. Satisfacción con condiciones materiales, estructurales y técnicas. Nivel secundario	493
Figura 25 Satisfacción con número de alumnos por televisor. Nivel primario	494
Figura 26. Satisfacción con número de alumnos por televisor. Nivel secundario.....	494
Figura 27. Opinión de si alumnos rezagados mejoran aprendizaje	502
Figura 28. Opinión de si alumnos rezagados mejoran aprendizaje. Nivel primario	504
Figura 29. Opinión de si alumnos rezagados mejoran aprendizaje. Nivel secundario	505
Figura 30. Opinión de si los alumnos rezagados mejoran aprendizaje. Ámbito rural.....	506
Figura 31. Opinión de si alumnos rezagados mejoran aprendizaje. Ámbito urbano.....	507
Figura 32. Opinión de si los contenidos son presentados atractivamente	508
Figura 33. Opinión de si los contenidos son presentados atractivamente. Nivel primario.....	509
Figura 34. Opinión de si los contenidos son presentados atractivamente. Nivel secundario	510
Figura 35. Opinión de si contenidos son presentados atractivamente. Ámbito rural	511
Figura 36. Opinión de si contenidos son presentados atractivamente. Ámbito urbano.....	512
Figura 37. Opinión de si los estudiantes están satisfechos.....	513
Ilustración 38 Opinión sobre satisfacción estudiantil. Nivel primario	514
Figura 39. Opinión de sobre satisfacción estudiantil. Nivel secundario	515

Figura 40. Opinión sobre satisfacción estudiantil. Ámbito rural.....	517
Figura 41. Opinión sobre satisfacción estudiantil. Ámbito urbano	518
Figura 42. Evaluación del sistema de teleclases frente a otras alternativas didácticas. Nivel primario	520
Figura 43. Evaluación del sistema de teleclases frente a otras alternativas didácticas. Nivel secundario	521
Figura 44. Evaluación del sistema de teleclases frente a otras alternativas didácticas. Ámbito rural	522
Figura 45. Evaluación del sistema de teleclases frente a otras alternativas didácticas. Ámbito urbano.....	523
Figura 46. Diagrama causa-efecto en torno al problema global de una educación audiovisual poco satisfactoria.....	549

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Modalidades de la Televisión Educativa. Fuente: Henri Dieuzeide (1963: 10-11)..	165
Cuadro 2. Diplomado en Educación y Tecnología. Fuente: Hernandez Herrera y Barreto (2006)	313
Cuadro 3. Diplomado en Educación audiovisual: un reto para la acción del maestro. Fuente: Hernández Herrera y Barreto (2006).....	315
Cuadro 4. Categorías de análisis del estudio cualitativo	331
Cuadro 5. Categorías de indicadores. Estudio cuantitativo	
Cuadro 6. Asignación de los estratos de la muestra del estudio cuantitativo.....	339
Cuadro 7. Unidades de análisis de la fase cualitativa.....	353
Cuadro 8. Tiempos televisivos por grado escolar. Fuente: Modelo pedagógico para la producción de la televisión escolar. Barreto (2006).....	385
Cuadro 9. Horarios y programas. Fuente: Modelo pedagógico para la producción de la televisión escolar. Barreto (2006).....	385
Cuadro 10. Frecuencia de horas por grados. Fuente: Modelo pedagógico para la producción de la televisión escolar. Barreto (2006)	386

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Frecuencias de acciones emprendidas por el Sistema Nacional de Teleclases. Estadísticos descriptivos	459
Tabla 2. Frecuencia de acciones emprendidas por el profesorado. Estadísticos descriptivos...	463
Tabla 3. Frecuencia de envío previo de material a usar en el aula	464
Tabla 4. Frecuencia de estudio previo por los docentes.....	466
Tabla 5. Análisis de envío previo de material y frecuencia de estudio previo por los docentes. Estadísticos descriptivos	467
Tabla 6. Frecuencia de envío previo de material para usar en el aula- frecuencia de estudio previo por los docentes. Análisis de contingencia	468
Tabla 7. Frecuencia de envío previo de guías didácticas-frecuencia de estudio previo por los docentes. Análisis de contingencia.....	470
Tabla 8. Pruebas de Chi-cuadrado para las variables frecuencia de envío previo de material para usar en el aula-frecuencia de estudio previo por los docentes.....	470
Tabla 9. Prueba de Chi-cuadrado para las variables frecuencia de envío previo de guías didácticas-frecuencia de estudio previo por los docentes	471
Tabla 10. Correlaciones entre frecuencia de envío previo de material a usar en el aula y frecuencia de estudio previo por los docentes.....	471
Tabla 11. Correlaciones entre frecuencia de envío previo de guías didácticas y frecuencia de estudio previo por los docentes	472
Tabla 12. Principal escenario de aprendizaje-frecuencia de realización de investigaciones por los docentes. Análisis de contingencia.....	479
Tabla 13. Correlaciones entre principal escenario de aprendizaje y frecuencia de realización de investigaciones por los docentes	480
Tabla 14. Titulación científica-frecuencia de realización de investigaciones por docentes. Análisis de contingencia.....	481
Tabla 15. Correlaciones entre titulación científica y frecuencia de realización de investigaciones por los docentes.....	482
Tabla 16. Grado de satisfacción de los profesores en cuanto a aspectos formales.....	485
Tabla 17. Grado de satisfacción docente con los aspectos didácticos de las teleclases. Estadísticos descriptivos	501
Tabla 18. Evaluación de las teleclases en comparación con otras alternativas didácticas. Estadísticos descriptivos	519

CAPÍTULO 1. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Introducción

La presente memoria final de tesis constituye la prueba gráfica de un estudio de cuatro años en el ámbito de la comunicación educativa o educomunicación, y está dedicada, en específico, al tema de la televisión como herramienta de la enseñanza.

Se llevó a cabo gracias a la financiación de la Agencia Española para la Cooperación Internacional (AECID) y fue desarrollada en el período comprendido entre los años 2009/2013. Teniendo como casa académica principal la Universidad Autónoma de Madrid, contando con el auspicio del Ministerio de Cultura de la República de Cuba y tomando como área central de análisis el audiovisual educativo cubano, lo que centró la primacía del trabajo de campo en el contexto educativo –rural y urbano- a nivel de país, durante los años 2009, 2010 y 2011, incluyendo, además, contextos internacionales representativos y criterios de expertos de varias latitudes.

1.2. Definición del problema científico

El problema de investigación, de notable vigencia para un país y un sistema comunicativo y educativo que tienen en la televisión una formidable, omnipresente y casi imprescindible herramienta de uso, surge de la incoherencia entre el convencimiento teórico de la importancia y necesidad de la educación audiovisual y la necesidad de desarrollar prácticas de educación audiovisual satisfactorias –situación problemática o problema práctico- que deriva también del problema cognoscitivo –o científico- de la falta de integración y sistematización teórica en el campo de estudio, lo que da significado a una investigación que gira en torno a la necesidad de determinar los elementos de mejora recomendables a la Televisión Educativa de Cuba para potenciar su función de complemento del sistema Nacional de Educación, a través del análisis

profundo y crítico del modelo vigente y su comparación con modelos internacionales eficaces, constituyendo un examen que reúne múltiples interrogantes sobre el audiovisual educativo a gran escala (nacional, regional y mundial) y que toma en cuenta los aspectos específicos relacionados con el docente, al alumno y el ámbito educativo del país caribeño.

1.3. Justificación. Antecedentes

Como análisis multifactorial que es, la investigación se ha trazado fines teóricos concretos, relacionados con la búsqueda de respuestas y estrategias efectivas para el desarrollo de una televisión educativa potente en un ámbito de subdesarrollo, lo que acusa su fin práctico.

De ahí que haya sido minucioso el estudio de las esferas educativa y mediática, abordadas lo mismo por separado que desde la confluencia de sus funciones, para que dicha relación dialéctica sirva de cuerpo argumental en la aplicación de las innovaciones y los elementos de mejora que el presente estudio propone finalmente, en aras de una gestión educativa nacional y regional más eficiente, replicable en otras esferas del mundo de la educomunicación y en la alfabetización en medios.

En coherencia con estudios internacionales realizados sobre la temática, la investigación tiene un carácter descriptivo y exploratorio. Consta de un diseño adecuado metodológicamente a una serie de objetivos en lo estrecho vinculados al desarrollo teórico-práctico de la situación investigada, combinando elementos cuantitativos y cualitativos que definen dos fases principales en la anatomía del estudio para, obtenidos los resultados, ofrecer en una fase de integración y generación teórica, toda una serie de recomendaciones de cara a la mejora de la situación detectada.

El estudio responde, además, a las prioridades educativas, mediáticas y educomunicativas del país y la región geográfica en análisis. De ahí que los resultados

y/o conocimientos generados ofrecen pautas teórico-prácticas para un uso más eficiente del medio televisivo como herramienta de educación en la sociedad cubana contemporánea, lo que a su vez resulta confluyente con el propósito de fomentar una política de integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), con las ventajas que de ello deben derivarse, esto es prestigiar la escuela pública, reducir las brechas digitales y educativas, garantizar la plena inclusión social, impactar en la vida de las familias cubanas, mejorar la calidad y ampliar las competencias, modernizar la educación en sus diferentes niveles de enseñanza, contribuir a la masificación de la enseñanza.

Se trata, entonces, de dar sentido conceptual y ofrecer orientación didáctica en un campo que cubre una amplia y diversa gama de formas, prácticas y productos y que establece complejas relaciones con otros campos. Dificultades estas que han minado el camino hacia el desarrollo de una educación audiovisual satisfactoria. Inconvenientes que se pretende mitigar con los resultados del presente estudio, dirigido también al enriquecimiento de las prácticas educativas y mediáticas y de la comunicación educativa en general, con vista a satisfacer las necesidades de alumnos, docentes, periodistas, trabajadores de la educación y de los medios, como destinatarios/usuarios, miembros de una audiencia identificada y estudiada también en sus características culturales y peculiaridades, lo que instituye a la escuela, la televisión en tanto sistema, y a la sociedad, como los principales beneficiarios.

Otros motivos de orden lógico, como el elevado índice de consumo televisivo, su importancia ideológica, comunicativa e informativa, la imperiosa necesidad de dinamizar y actualizar la escuela, de educar a los alumnos de acuerdo a las exigencias del futuro, así como la urgencia de controlar el desenfreno de la manipulación educativa e informativa, rezan como móviles no menos importantes en esta faena de comprender

el sentido educativo de la televisión, sin aislarla de su interacción con los demás medios, ni negar su naturaleza compleja y a la vez contenedora o común a la de varios medios y sistemas.

Con base en la idea planteada por Masterman (1993) de que la educación audiovisual, al poseer un carácter distinto, supone un trabajo pedagógico diferente, la presente investigación propone el enfoque holístico para el desarrollo de las interacciones entre los implicados y presenta las pautas para el desarrollo de centros o núcleos institucionales y sociales de acción conjunta que permitan mayor interacción e integración. Pues aunque se concentre en el estudio del medio, este abordaje de la problemática no puede darse en forma aislada, debido, también, a la gran versatilidad de la televisión, capaz de transmutarse en cine, periódico, revista, campo de deportes, teatro, sala de conciertos, foro, asamblea de masas, así como en un elemento más de la sociedad multipantallas, capitaneadas por Internet y los demás recursos digitales capaces de crear red.

En este sentido, la presente memoria final, constituye un documento que, sin devaluar la necesidad de fomentar una pedagogía *en* medios (*Media Literacy*), se ubica a mitad de camino entre este propósito y el de promover una pedagogía *con* medios. Para lo cual, en concordancia con el problema, científicamente identificado, toma como marco teórico los aportes de los más reconocidos autores en la temática, las experiencias –logros y fracasos– de las iniciativas implementadas en el campo audiovisual y didáctico, la evolución de las tendencias educomunicativas, así como la prospectiva de evolución del objeto de estudio en medio de la llamada Sociedad de la Información.

En relación con su primera fase, de perfil cualitativo, específicamente comparado, se apoya en la metodología descrita por García Garrido (1991) y compara los modelos de televisiones eficaces a escala internacional con el modelo de Televisión Educativa

Cubana y toma en cuenta los resultados de investigaciones similares realizadas por García Matilla y otros (1996) y por Aguaded (2002) entre modelos internacionales exitosos. Contenidos que el presente estudio enriquece al introducir el modelo cubano como nuevo caso de comparación y contraste, lo que origina resultados tanto similares como diferentes sobre el estado de la cuestión.

En la segunda fase, de carácter cuantitativo, se plantea un estudio de encuestas aplicado a un grupo de docentes cubanos, rurales y urbanos, que durante el curso académico 2008-2009, y a lo largo de todo el país, utilizaron el Sistema de Teleclases. Tomando como antecedentes varias investigaciones realizadas por expertos cubanos y extranjeros, tales como Barreto (2006), Cabero (2002), Hernández y Barreto (2006), Cancio (2011), Fernández González (2006), González Labrada (2009), Torres (2008), Hernández Sánchez (2005), Rivero (2010), además de una acuciosa revisión de textos oficiales e informes rendidos a las instancias superiores del Estado y a organismos internacionales como la OEI, el presente estudio arroja resultados similares y diversos a los estudios antecesores, superándolos en una mayor profundización de los temas y problemas del entorno cubano y en el planteamiento de una propuesta para la reestructuración del sistema educomunicativo nacional.

1.4. Planteamiento de las hipótesis y preguntas científicas

Fijando como hipótesis de la fase cualitativa el que las televisiones educativas a escala internacional tienen modelos de producción que guardan más similitudes que diferencias con el modelo de Televisión Educativa Cubana, y como hipótesis de la fase cuantitativa que el estado de opinión de los docentes cubanos que hacen uso del Sistema Nacional de Teleclases es significativamente favorable, con dependencia del tipo de enseñanza, el tipo de centro y docente, el estudio se sumerge en una amplia gama de elementos teórico-prácticos, nacionales e internacionales que permiten explicar las

contradicciones subyacentes en el modelo de producción estudiada y posibilita trazar vías de solución necesarias, oportunas y efectivas que se decantan a través de las respuestas a las múltiples preguntas de investigación planteadas: –¿existen semejanzas entre los modelos de televisión educativa seleccionados por eficaces y el modelo de Televisión Educativa Cubana? ¿cuál de los modelos tiene más similitudes con el sistema de televisión educativo cubano? ¿qué elementos de consideración, aportables a la Televisión Educativa Cubana se derivan de la comparación con los modelos seleccionados? ¿qué acciones emprendió el sistema nacional de teleclases como apoyatura a la emisión de sus programas educativos? ¿qué acciones llevó a cabo el cuerpo docente? ¿qué elementos formales fueron tomados en cuenta durante las emisiones televisivas? ¿qué aspectos didácticos fueron tenidos en consideración? ¿qué nivel de aceptación tuvo el sistema de teleclases por parte de profesores y alumnos? ¿qué propuestas de mejora fueron preponderadas por los docentes?

Concomitantemente, la estructuración de una metodología por fases, da ordenamiento lógico al proceso investigativo y permite la progresión organizada de la indagación y el análisis contrastado de los resultados que se van obteniendo, lo que deriva en una propuesta conclusiva de amplio espectro y esmerada atención a los aspectos globales y locales susceptibles de cambio, innovación y mejora de gestión.

Resultados que aspiran, en su conjunto, a ser difundidos por los canales académicos e informativos acreditados en el tratamiento del tema, ser presentados en congresos y demás cónclaves de expertos y usuarios de la educomunicación, constituirse en pauta de iniciativas prácticas concretas y servir de base argumental y documental a investigaciones futuras.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

2.1. La comunicación educativa. Una aproximación a sus principales paradigmas a lo largo de la historia

Dado el cambio que ha sufrido la organización del trabajo en el mundo contemporáneo y frente al ideal de promover una sociedad del y para el conocimiento, resulta imprescindible desarrollar una oferta educativa integral.

En el mundo contemporáneo, los nuevos patrones de relación y de percepción generados tras la revolución tecnológica, han conducido a un nuevo conocimiento social y, por ende, al desarrollo de nuevas competencias humanas con que afrontar las nuevas modalidades y estilos de vida cultural.

Bajo tales circunstancias los medios de comunicación masiva y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se han instituido como elementos de enseñanza y aprendizaje imprescindibles. La sociedad del siglo XXI se encuentra ante el reto de “tecnologizar” sus sistemas educativos. Recursos como los ordenadores, los dispositivos de almacenamiento de información, la televisión, el vídeo, los discos, las diapositivas, son parte de la vida cotidiana y aunque la escuela siempre ha estado rezagada en la introducción de los nuevos medios (Aparici y García Matilla, 2008), en la actualidad los procesos de enseñanza tienden a emplear cada vez más los distintos tipos de tecnologías, lo que constituye uno de los grandes retos de los sistemas educativos contemporáneos (Ferrés, 2003).

Las iniciativas innovadoras en este campo han establecido relaciones variables con la metodología, los objetivos, los currículos y la dinámica de la enseñanza formal y no formal, y han movilizado en mayor o menor grado los análisis y replanteamientos conceptuales y teóricos a partir de las experiencias llevadas a cabo por las instituciones,

en consonancia con los canales masivos, comúnmente utilizados para reproducir y difundir el conocimiento (Sierra, 2000).

En tal sentido, desde la década de los setenta se comienzan a experimentar iniciativas en materia de comunicación y educación a partir de diferentes enfoques didácticos e ideológicos, en un contexto de crisis del sistema educativo y ante las demandas de readaptación cultural a las nuevas exigencias productivas del sistema industrial (Sierra, 2000), hasta llegar al punto en que, en la actualidad, la teoría pedagógica parte del principio del más claro reconocimiento al proceso de comunicación como elemento fundamental de la enseñanza-aprendizaje.

La educación es contemplada como un sistema complejo de comunicación; se entiende que educar es comunicar, que la autenticidad y eficacia de la educación es directamente proporcional a la calidad de la relación comunicativa y a la hora de buscar alternativas y complementos a la labor de la escuela, se piensa inmediatamente en los medios de comunicación(Sierra, 2000). Su esencia dúctil, atractiva, artística, breve, dinámica, flexible, más dada a lo informativo, menos doctrinaria, pegada a la asimilación espontánea, distante de la memorización, la competencia y la evaluaciones inherentes al ámbito académico, aporta un contrapunto mucho más atrayente y aprovechable para su utilización en la enseñanza.

Pero si es cierto que los medios significan un importante impulso complementario hacia la modernización educativa, también pueden contribuir a la profundización de antiguas prácticas improductivas.

Al decir de Rosa María Torres (2005:5), “una mala escuela con computadora, sigue siendo una mala escuela”, en primer lugar porque resulta imprescindible admitir que en la relación con los medios ha faltado tradición e implicación didáctica, efecto derivado de su uso por adición menos que por incorporación a la faena educativa.

Con demasiada frecuencia la confluencia entre la comunicación y la educación carece de alternativas de acción para una operación viable de conjunto (Sierra, 2000). Todo ello agudiza la profundidad del divorcio de la pedagogía actual con los modelos educativos dinámicos que contribuyan a una formación con base en la reflexión, la búsqueda, la generación de conocimiento, el trabajo colaborativo y el desarrollo del pensamiento crítico de los educandos.

Aún así, pocas cosas resultan tan efectivas como las relaciones entre la información y la educación o entre el proceso educativo y la práctica comunicacional, para definir un nuevo enfoque global y dinámico de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los análisis prospectivos de la UNESCO (Hawbridge y Robinson, 1984) señalaron desde la década del 80 del pasado siglo, que el futuro de la educación superior y básica debía cifrar en la investigación teórico-metodológica de la Comunicación Educativa las posibilidades de respuestas a las demandas de descentralización y flexibilización de los sistemas de aprendizaje. Así y todo, la confluencia entre los campos académicos de la comunicación y la educación constituye hoy en día un problema no lo suficientemente explorado, y de la misma manera urge una mayor y mejor investigación para su reconstrucción disciplinaria, su más reflexiva aplicación práctica a los contextos locales, el replanteamiento de las funciones y organización de los canales e instituciones reproductoras del conocimiento, así como la ordenación sistemática del conocimiento científico en nuevos procedimientos y sistemas de aprendizaje alternativos (Sierra, 2000).

Para satisfacer las demandas de formación de un nuevo sujeto productivo, apto para el cambio y la innovación tecnológica permanente no basta con decir que los medios de comunicación y los sistemas de información actuales necesitan ser

recuperados para la educación, sino se orienta el trabajo desde perspectivas que vayan al reordenamiento de la constitución científica del concepto de Comunicación Educativa, con vistas a potenciar las relaciones entre información, comunicación, tecnología, educación y cultura (Sierra, 2000).

Esta necesidad de facto, matizada por la debilidad teórica-metodológica de una disciplina en proceso de formación, ha redundado consecuentemente en la vaguedad conceptual y ha limitado la reflexión sobre los problemas de la comunicación y la educación, al terreno habitual y reduccionista de la didáctica y la tecnología (Sierra, 2000).

La explosión tecnológica de los últimos años será muy deficientemente aprovechada si no trae consigo la exploración de nuevas rutas conceptuales en aras de ofrecer un cuerpo teórico que respalde las instrumentales y reduccionistas iniciativas desarrolladas en el uso práctico de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En este sentido, y como primer paso hacia la acción, el estudio de los paradigmas, conjuntos de creencias o cosmovisiones de un científico o grupo de científicos en torno al tema de los medios y la educación, contribuye a organizar la red teórica de valoraciones, juicios y críticas y permite ver, de forma desglosada, la evolución de las diferentes narrativas y enfoques.

El cuerpo teórico afín a un problema no permanece estático, sino que, además, es susceptible de estar marcadamente influenciado y al cabo determinado por la generación de conceptos vinculadores o convergentes con otros problemas y ámbitos que enriquezcan su marco teórico e incrementen su relevancia social.

El concepto de Comunicación Educativa es el resultado lo mismo del desarrollo teórico, que de la convergencia de múltiples y variados paradigmas que tratan de dar respuesta a un problema social, ya histórico (Sierra, 2000).

Usualmente definido como el marco desde el que se aborda la integración de información, tecnología, educación y cultura, el concepto de Comunicación Educativa engloba a todo estudio científico del proceso educativo vinculado al ejercicio de la comunicación, y viceversa.

Según Francisco Sierra (2000) –autor del texto “Introducción a la teoría de la comunicación educativa”, de frecuente mención en este acápite- las interpretaciones teóricas conocidas hasta el momento, coinciden en dejarle a la educación la tarea de elaborar los códigos que estructuren el andamiaje teórico y la dinámica de uso pedagógico de los múltiples canales de comunicación existentes. La divergencia de criterio aparece a la hora de concretar el cómo puede la educación llevar a cabo este cometido.

Importantes pedagogos de la talla de Freinet, MacLuhan, Postman, Vallet, Gutiérrez, Kaplún y filósofos como los del grupo de la escuela de Fráncfort, junto a otros como Althusser, Gramsci, y Paulo Freire, han dedicado una parte importante de sus esfuerzos investigativos a interpretar las complejas relaciones entre la educación y los medios masivos de comunicación, sin sustraerse de brindar aportes significativos en aras de la potencialización de un servicio social eficiente.

Es objetivo del presente acápite contrastar, de manera crítica, las diversas líneas de pensamiento científico generadas en torno al problema de la Comunicación Educativa, cuya intelección, ya tardía, está condenada a transcurrir bajo permanente estado de emergencia (dictada por la indetenible renovación tecnológica).

Un ejercicio en este orden, ayuda a desenmarañar el desorden teórico derivado de una diversidad de conceptos y modelos de difícil sistematización y facilita, en buena medida, el acceso a un campo de estudio de creciente proyección actual y futura, imprescindible para que la sociedad de la información transite hacia la sociedad del

conocimiento; reto que difícilmente será posible satisfacer mientras no se resuelvan los problemas filosóficos que la Comunicación Educativa plantea.

2.1.1. Evolución de las corrientes interpretativas de la comunicación educativa. El surgimiento de un término. El nacimiento de un campo de estudio y de un problema de investigación.

El término de Comunicación Educativa comienza a vivir conceptualmente desde que en 1972 el Informe Faure “Aprender a ser” llama la atención sobre la importancia de los medios en la modernización de la enseñanza. Años más tarde, en 1979, la UNESCO introduce el concepto de Educomunicación como aquel que traducirá la posibilidad real de que la educación, los medios de comunicación masiva y los sistemas de información y comunicación funcionen como campos en integración, y donde el núcleo constitutivo sea una relación transversal entre estos campos, recomendando la educación “con”, “a través de” y “en” los medios a las nuevas formas de organización social.

Así la Educación Comunicativa, la Educación Audiovisual, la Comunicación Audiovisual, o la Educomunicación Audiovisual, se constituye como campo cultural estratégico y prioritario de los programas de democratización de la comunicación y la cultura que sitúa la comunicación como un componente imprescindible del proceso educativo que a pesar de su diferenciación, independencia y evolución separada, necesita establecer una relación estratégica con la institución escolar, a fin de producir una extensión cualitativa del concepto de educación y una mayor funcionalidad social de los canales de comunicación al uso (Sierra, 2000).

Así, a medida que se fueron aglutinando los análisis en torno al nuevo campo de estudio, se comenzaron a distinguir también dos líneas generales de investigación: una informacionista, orientada hacia el uso instrumental de los medios y otra cultural, más interpretativa.

Ambas lecturas sentaban las bases de un acercamiento simplista al objeto de investigación y daban lugar a toda una cultura de interpretaciones excesivamente polarizadas y reduccionistas de la realidad. Tanto así que hoy en día es posible constatar todavía una notable tendencia a la generación de paradigmas tradicionalistas que se inclinan a favor de un pensamiento tecnocrático, operativista e instrumental, opuesto a modelos de orientación más abierta o guiados por enfoques más culturales.

Esta dicotomía se hace perfectamente visible a través del estudio de la evolución de los diferentes enfoques y modelos generados a lo largo de la historia en lo que a relación entre los canales de comunicación y la escuela se refiere y donde resulta fácilmente detectable la tradicional interpretación bidimensional de la Comunicación Educativa (Figura 1). Perspectiva que parte de la identificación dual de los medios de comunicación, ya como agentes educativos que canalizan la información y tienen un marcado uso pedagógico al ser asumidos como vehículos del proceso de enseñanza o, en una segunda opción, considerados como objetos de estudio para la formación del espíritu crítico y el fomento de la autonomía del educando.

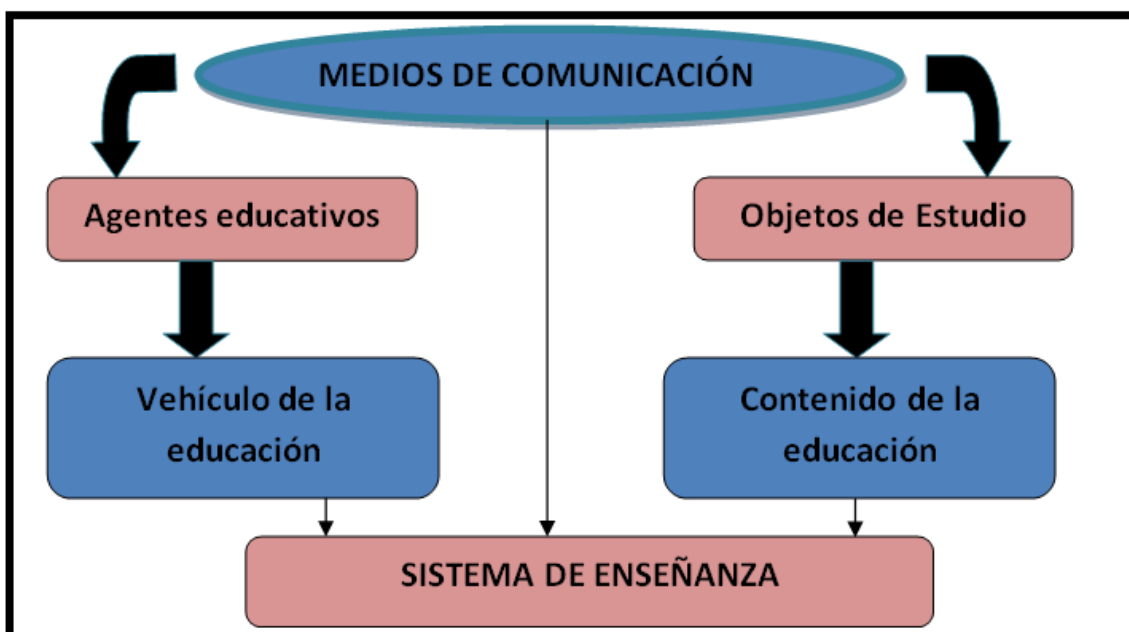


Figura 1. Perspectiva bidimensional de la Comunicación Educativa

En contraste con este modelo, Gutiérrez (1993) le destina a la comunicación educativa una triple perspectiva (Figura 2) donde relaciona su perfil de medios, con su capacidad de ser vehículos de mensajes y formas de expresión y participación. Modelo conceptual dirigido a la solución del problema de cómo transformar radicalmente el concepto de educación y de organización social, lo que acusa su carácter transformador, dirigido hacia la reforma cualitativa.



Figura 2. Perspectiva tridimensional de la Comunicación Educativa. Fuente: Elaboración propia a punto de partida del Modelo descrito por Francisco Gutiérrez (1993).

Por su lado Kaplún (1998:24) define como ejes rectores para una reestructuración teórica y metodológica integral en materia de Comunicación Educativa, son la apropiación de conocimiento con base en la generación de productos comunicables y efectivamente comunicados por unos educandos instituidos y potenciados como

emisores, a través de una rica trama de flujos comunicacionales puestas a disposición de estos educandos.

Bajo este enriquecedor perfil –el kapluniano-, la Comunicación Educativa pasa a ser resemantizada entonces desde la perspectiva de la integración y el servicio a un espacio pluridisciplinario fundamentado en la Teoría de la Comunicación y la Teoría de la Educación, teniendo en cuenta fundamentos de la Psicología Social, la Sociología de la Cultura, las Ciencias Cognitivas, la Economía de la Información, la Estética, y la Tecnología Educativa, lo que significa orientarse al estudio teórico-metodológico y práctico de los procesos de producción, transmisión, procesamiento y adquisición de la información, en tanto proceso de aprendizaje, a través de la infinidad de canales existentes, desde el nivel interpersonal, al ámbito masivo y en la educación formal, no formal e informal (Sierra, 2000).

Pero las experiencias hasta ahora acumuladas hacen notar la falta de integración, así como la fragmentación e inconsistencia en torno a los tratamientos de la compleja trama de problemas que se derivan de las relaciones entre la comunicación y la educación y que han sido abordados desde dos perspectivas teóricas dominantes, de un lado el perfil tecnocrático que considera que el sistema formal de enseñanza debe enfocarse hacia una práctica operativa (instrumental), mientras que los campos de la comunicación y la cultura deben quedar orientados hacia la racionalidad comunicativa, lo que coloca en puntos casi opuestos el mundo de la tecnología y el espacio de la cultura (Sierra, 2000).

2.1.2. Primeros paradigmas. El movimiento de la escuela moderna. El paradigma vacunador o proteccionista.

Probablemente el primer caso de relevancia conocido –y reconocido por su repercusión a una mayor escala- en la historia del vínculo de la educación con los

medios de enseñanza, surgió con el movimiento de la Escuela Moderna de Freinet, en un contexto de toma de conciencia sobre la necesidad de una verdadera educación, que superó incluso algunas de las limitaciones del momento educativo en que tuvo lugar.

Convencido de que era preciso cambiar las bases del sistema educativo, Freinet puso en práctica un conjunto de acciones dirigidas a la adaptación crítica y práctica de los medios de comunicación. Enfocó el trabajo hacia la prensa escrita y el soporte impreso -recursos dominantes en su época-; abolió el cuaderno escolar e impulsó la innovadora introducción de una imprenta en el aula.

De esta manera y como refiere Kaplún (1998), todo cuanto los niños aprendían e investigaban, reflexionaban, sentían y vivían, lo volcaban en las páginas de un periódico, enteramente redactado, ilustrado, maquetado e impreso por ellos. El conocimiento se producía para publicarlo, comunicarlo, compartirlo con compañeros, padres, vecinos del pueblo, compañeros y colegas de otros centros escolares.

A partir de esta experiencia con el periódico, considerado desde entonces un instrumento favorecedor del aprendizaje activo y de la mediación cooperativa, varias escuelas entraron en cadena y una red de corresponsales entró en diálogo, en intercambio de periódicos y en aprendizaje no sólo colaborativo en el aspecto grupal in situ, sino también a distancia (Sierra, 2000).

Pero al Movimiento de la Escuela Moderna, que supuso una innovadora propuesta de renovación pedagógica para su época y que perseguía adaptar la experiencia educativa a las nuevas formas de socialización de la información y del conocimiento que iban surgiendo, no lo continuaron experiencias favorables.

Cuando los medios audiovisuales como la televisión y el cine surgieron, encontraron una oposición recelosa y de marcada desconfianza por parte de educadores y padres.

En palabras de Sierra (2000), la educación audiovisual que correspondía insertar en las aulas estuvo, desde el principio, planteada en términos negativos. Las primeras críticas se fundamentaban en la creciente mercantilización de la industria del entretenimiento y en la baja calidad de los productos difundidos por el sistema de comunicación de masas, desarrollándose en consecuencia un modelo llamado proteccionista o “vacunador”, en el que los medios, como refiere Masterman (1993), eran considerados como una especie de virus productores de severas alteraciones en la conducta de los niños. Lo que colocaba a la educación en el extremo opuesto, y hacía que los docentes adoptaran un rol proteccionista, en contra de la alta nocividad de los medios.

El paradigma vacunador promovía la cultura lingüística de la cual era producto, ponderaba el texto escrito y su escritura/lectura, en detrimento del recurso audiovisual de reciente introducción. Ocurría, en palabras de McLuhan (1971) una confrontación entre dos épocas comunicativamente antagónicas. Así, la cultura literaria fue considerada como el único recurso para inmunizarse del efecto virulento de la televisión. Los enfoques científicos se encargaban, en tanto, de sobredimensionar la necesidad de perpetuar el control del profesor sobre toda fuente de información empleada en el proceso de aprendizaje, pues toda actividad escolar dirigida al margen del maestro, corría el riesgo de ser una acción emprendida contra él (Sierra, 2000).

Este paradigma proteccionista dominará el ámbito de la comunicación educativa hasta entrada la década de los setenta. A nuestro juicio es precisamente esta perdurabilidad a lo largo de dos décadas casi completas lo que lo hace contraproducente y nocivo. La reacción de rechazo que en los inicios podía ser entendible y de cierto modo saludable: la cautela escolar ante una tecnología recién inaugurada, que cargaba fallas y fragmentaciones, no debió prolongarse tanto.

Al decir de Masterman (1984) para ser útil a la sociedad, la enseñanza de los medios de comunicación debía contribuir a superar la contradicción entre la socialización propia de los medios y la que se efectuaba en las instituciones pedagógicas. Sin embargo, la superación de esta contradicción tardó demasiado en ser analizada desde una perspectiva de resolución y es significativo que sea el transcurso del tiempo, sumado a la progresiva convergencia de medios e intereses –sin ninguna acción concreta de relevancia nacida de la escuela o del universo mediático-, lo que acabe por demostrar que los medios no eran el enemigo jurado de la educación.

El desarrollo de los sistemas de comunicación había puesto en quiebra, sí, la concepción de la organización escolar como espacio único de generación y transmisión de contenidos y saberes, pero esta pérdida de hegemonía de la escuela venía acompañada de la necesidad imperiosa de que las instituciones y los docentes comenzaran a afrontar el problema de la comunicación como un recurso de modernización educativa que condujera a la búsqueda de alternativas. En palabras de Sierra (2000), ante la quiebra económica y el anquilosamiento de los sistemas públicos de enseñanza, la escuela debía unirse al “enemigo” para prolongar su acción pedagógica.

En esta atmósfera, se hacen cada vez más numerosas las razones que impulsaban un cambio de paradigma, en primer lugar la urgente necesidad de superar las limitaciones de la pedagogía tradicional, enriquecida por la posibilidad de ofrecer una educación masificada y a distancia –mediante el uso de la tecnología disponible- que resolviera la demanda educativa ante la explosión demográfica.

Se sumaba así una problemática que sentaría base en el ámbito de la Comunicación Educativa: el estado de emergencia con que debía finalmente

incorporarse lo novedoso a la escuela, producto del atraso en la previsión de lo que el desarrollo de las nuevas tecnologías podía aportarle.

En este estado de emergencia, las pioneras experiencias de teleeducación que comenzaron a implementarse como recurso apelativo, apenas profundizaron en el estudio de las relaciones que se podían establecer entre educación, cultura masiva y nuevas tecnologías de la información, limitando el espectro a un enfoque meramente instrumental, dirigido a la instrucción, mientras que el estudio de las implicaciones epistemológicas, era nulo o marcadamente escaso.

Luego de la excesiva reserva desplegada durante décadas, el interesante cambio de giro que permitió la entrada de los aparatos de difusión en el aula, no impidió que la escuela continuara erigiéndose como ámbito exclusivo de la educación, mucho menos cuando, de cierto modo, se legitimaba a sí misma con su política aperturista.

Pero la suma de medios, no traía consigo un uso innovador de las nuevas tecnologías que se añadían, las cuales se sumaban como meros instrumentos nuevos que la escuela desconocía, en gran medida, cómo utilizar (Sierra, 2000).

La falta de reflexión epistemológica sería más evidente en las décadas de los cincuenta y sesenta, cuando el acceso al cine, la radio y la televisión se hizo más acentuado y trajo consigo la manifestación de una serie de problemáticas y transformaciones culturales importantes. Los pedagogos comenzaron a necesitar una redefinición de las ideas educativas y no sólo desde sus aspectos didácticos. Los modelos basados en ejercicios repetidos, abstractos, generalizadores y desactualizados, necesitaban cambios y podían ser favorecidos con la emotividad, la imitación de la realidad vivencial del educando, la dramatización y el uso de la imagen consustancial a los medios audiovisuales (Sierra, 2000). Nacía con ello un nuevo paradigma.

2.1.3. El paradigma de la escuela paralela. El aula sin muros.

La conciencia que generó la necesidad de renovación escolar, dejó al descubierto el abismo existente entre la educación formal e informal e impulsó la necesidad de la conceptualización de la comunicación y la educación.

Es entonces que un autor como McLuhan pretende, desde una mirada global, dirigir esfuerzos hacia la integración de los conocimientos filosóficos de la antropología cultural y la historia. Según Sierra (2000), no será hasta el estudio de la galaxia electrónica por McLuhan cuando la comunicación educativa comience a profundizar sobre las verdaderas dimensiones gnoseológicas del conocimiento.

La obra de McLuhan se organiza en torno al poder arrollador de la revolución de los medios y parte del principio de que las técnicas de comunicación determinan la forma ideológica de la vida cotidiana. Así dispone como objetivos centrales para la investigación y el desarrollo conceptual en esta esfera, el análisis técnico de los canales y sus relaciones con el medio social, la explicación de la función social de la ideología, y la búsqueda de una concepción de sistema para el nuevo pensamiento de la sociedad comunicante (McLuhan y Fiore, 1997). Es decir, plantea el estudio de la comunicación para comprender una sociedad contemporánea que es en sí misma el resultado directo de las repercusiones que el sistema informativo ejerce sobre la acción y el pensamiento del hombre (Porcher, 1976).

Para McLuhan, los medios ocupan el centro del escenario del drama social, las nuevas tecnologías representan el núcleo de las transformaciones sociales, la fuerza decisiva del cambio social. La historia (articulada en tres fases: tribal, alfabética y circuito eléctrico) se resume en una serie de revoluciones tecnológicas impulsoras de las transformaciones culturales. Y aunque reconoce que para su producción, toda comunicación necesita un substrato material, no se ocupa de la propiedad privada sobre

los medios de producción, ni de la existencia de clases sociales, ni de la influencia del desarrollo económico en el uso de los medios tecnológicos y deja a un lado los condicionamientos políticos y sociales (McLuhan, 1974).

De tal manera puede decirse que para esta corriente de pensamiento, el medio es el mensaje (McLuhan y Fiore, 1997). La máquina configura el ambiente social. Y es en medio de esta generalización unívoca, que se empieza a hablar por primera vez del Aula sin Muros (Carpenter y McLuhan, 1974), como una propuesta vinculada lo más estrechamente posible al ritmo de cambio de la vida.

Morin (1969) ha dicho que el paradigma de McLuhan es pobre, pero que su sintagma es bastante rico por la perspectiva dialéctica que deja entrever. Su obra estructura la historia de las comunicaciones modernas en dos grandes épocas: la de la imprenta y la de la televisión, analizando las posibilidades de estos medios desde el punto de vista tecnicodiscursivo. Con base en una propuesta de investigación casi exclusivamente centrada en los efectos, clasifica lo *hot* y lo *cool* de los medios. Siendo los medios *hot* aquellos que suministran el máximo de información con el mínimo de participación. Así la imprenta la define como cálida y excluyente, mientras que la televisión será un medio frío, esto es que dispone de un bajo nivel de información, pero con la máxima participación de las audiencias (McLuhan, 1974).

McLuhan, achaca una parte importante de la falta de comunicación entre generaciones a la diferencia de canales que han utilizado los jóvenes y los adultos en su proceso de socialización. Para dicho autor estar formados en la cultura mediática origina actitudes y sentimientos diferentes a los que manifiestan los adultos inmersos en la cultura impresa tradicional. Por otro lado, muestra su preocupación por la falta de conocimiento y dominio del hombre sobre las múltiples gramáticas de los nuevos medios que sustituyen la cultura impresa (McLuhan, 1969), advierte, con agudeza, que

la escuela moderna continúa teniendo al libro como exclusiva guía de aprendizaje. Y distingue dos tipos de educación contrapuestas: la educación de masas en la época mecánica, propia de la cultura impresa ilustrada, y la educación autodidacta como educación del futuro.

Ante esta dicotomía el concepto de “aula sin muros”, significará el deseo de implantación de una ciudad educativa, que conduzca a una sociedad del aprendizaje. Sin embargo McLuhan no deja de advertir que entre el deseo y su materialización práctica, existen obstáculos. En primer lugar señala como problema la tradicional compartimentación entre educación y trabajo. A su juicio si la era electrónica favorece la reconceptualización de las relaciones laborales, exige la abolición de la separación entre producción, consumo y enseñanza en aras de una nueva educación basada en los problemas del desarrollo social.

Vale aclarar que este planteamiento se esgrime desde una perspectiva de rechazo a las contribuciones teóricas del marxismo, pero en definitiva McLuhan propone el estudio de los nuevos medios vinculándolos a las relaciones laborales, en lo que constituiría una retribalización de la cultura de la civilización (McLuhan, 1969). Gracias a los medios electrónicos de comunicación, el mundo pasa a convertirse en una aldea global, cuyos individuos están vinculados entre sí y disfrutan de un nuevo acceso a la información que unifica la cultura del planeta, lo que es una civilización sostenida por la televisión y desarrollada por una cultura de nuevo tribal, que establece un modo de vida comunicativo que debe conducir a la transformación del sistema educativo y a la transformación de las empresas en escuelas y las escuelas en empresas, de modo que la educación sea productiva y el trabajo educativo (Porcher, 1976). Es en este sentido que acontece el aporte más sustantivo de McLuhan, uno que resulta de definir un ideal de educación permanente en el campo de la integración de las nuevas tecnologías dirigidas

hacia la actualización de los saberes del trabajo. Algo que, según Sierra (2000), se ha visto más desde la lectura reduccionista, lo que es decir a favor de la controversia entre la educación audiovisual y la escrita, limitando notablemente el aprovechamiento del ideal mcluhano.

2.1.4. El paradigma ecologista

Siguiendo los postulados de McLuhan, e insertos dentro del movimiento de la escuela paralela, en la década del sesenta otros autores como Postman y Weingartner (1973) reafirman que la educación debe abarcar el problema del cambio tecnológico a través de la práctica reflexiva durante la formación educativa y la integración cuestionadora de los contenidos, las prácticas de aprendizaje y el método mismo de la educación.

A través de una reflexión educomunicativa fundamentalmente metodológica, Postman (1984) constata que método y contenido son dos elementos distintos y separados en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Es en este punto donde su planteamiento le hace oposición a la idea de McLuhan de que el medio es el mensaje. Para Postman (1984) el método de la nueva educación es, antes que nada, una estrategia investigadora donde los estudiantes jueguen un papel central, que les permita someter a un proceso de crítica y verificación, reordenación y reclasificación, modificación y ampliación, el mensaje.

Desde una perspectiva constructivista del conocimiento, la pedagogía de una nueva educación debe centrarse en los procesos metodológicos como asuntos elementales de comunicación y lenguaje. Si en el modelo tradicional de educación el interés de la didáctica sólo se ha puesto en emitir contenidos de aprendizaje, así como en la recepción efectiva de los mismos, en el contexto de una metodología dialéctica de

averiguación, el aprendizaje será en sí mismo un acontecimiento singular y dinámico (Sierra, 2000).

Postman (1991) propone, además, rescatar la importancia del juego para la pedagogía, considerando lo lúdico, lo dinámico, lo participativo y lo productivo como elementos estrechamente vinculados a la nueva cultura de masas. Así, mediante la cooperación en equipo y las prácticas inductivas de conocimiento, el educando puede aprender más y mejor, vinculando su proceso de aprendizaje a la resolución de problemas reales.

Llegará a proponer también la vinculación de la educación comunicativa con las necesidades de desarrollo comunitario, convirtiendo a la escuela en un instrumento valioso para diagnosticar los servicios y productos que la comunidad necesita. De modo que el uso de la metodología comunicativa como educación, dé pie a la apertura de canales de participación y se responsabilice en los asuntos comunitarios de la propia juventud.

Postman (1991) llega a plantear la necesidad de que las escuelas sean “organizaciones subversivas” erigidas como núcleos de generación de una dialéctica transformadora de la comunidad, que enseñen a los jóvenes a contemplar críticamente su propia realidad y defiendan la concepción de la enseñanza como una función conservadora de la cultura, con lo que refuta las iniciativas que cuestionan la esencia misma del sistema educativo.

Según Postman (1984), si no se puede mejorar la escuela hasta que haya mejorado la comunidad y no se puede mejorar la comunidad hasta que no haya mejorado la sociedad, a la escuela sólo le queda renunciar a su labor pública. En cambio, una estrategia que parta de reconocer al sistema nacional de enseñanza como un antídoto frente a la cultura técnica que amenaza el equilibrio formativo de la educación, ayudaría

a enfrentar la tendencia a una cultura que hegemonice el aprendizaje en una sola dirección.

Bajo los dictados de Postman (1973), la educación debe ser ecologista, algo así como una defensa civil contra la precipitación radioactiva de los medios de comunicación de masas. La enseñanza de los medios debe consistir, básicamente, en una formación ecológica de los medios, donde la ecología vendría a significar el estudio de los medios informativos para comprender la naturaleza de las informaciones y qué presencia tiene las tecnologías y las técnicas de comunicación, para contrarrestarlas.

Dicho así, la enseñanza de los medios de comunicación no debe consistir en utilizar los medios modernos dentro o fuera del aula para complementar los estudios tradicionales, sino para estudiar, evaluar y criticar los métodos tradicionales.

Lejos de plantear la enseñanza de los medios como una metodología modernizadora, define la pedagogía de la comunicación como aquel estudio de descubrimiento y crítica de los medios en cuanto a tecnologías que condicionan el pensamiento, la percepción social e incluso las actitudes y el comportamiento público. Y en este sentido, de modo similar a cómo se orientaba el paradigma vacunador antes abordado, el blanco de las críticas conservacionistas de Postman será la televisión, identificada como una forma de currículum paralelo que amenaza la integridad cultural de la razón ilustrada. Para Postman, el ascenso de la era de la televisión estaba produciendo un dramático e irreversible cambio del contenido y del significado del discurso público. La política, la religión, la educación, las propias ciencias sociales estaban modificando sus términos de comprensión de la realidad para adaptarse a la cultura propuesta y, de cierto modo, impuesta por los medios de comunicación social y sus lenguajes.

Estos aspectos serán tratados más específicamente en el acápite perteneciente a la televisión. Pero en lo que a la conceptualización de la educomunicación se refiere, es importante señalar que Postman propone al sistema educativo como el único capaz de ofrecer una respuesta desesperada a la colonización masiva de los medios (Sierra, 2000), esto es la escuela como espacio de contraargumentación de la tesis técnica como cultura de la ambigüedad y el reduccionismo de la razón operativa, la escuela como espacio para la educación alternativa a las tendencias dominantes de la estructura de la información; el sistema formal de enseñanza orientado a contrarrestar los efectos del currículum propuesto por los medios.

Su propuesta, finalmente, irá por el camino de promover un nuevo aprendizaje del lenguaje, no como investigación, si no como el dominio de las destrezas y las normas lingüísticas del idioma. Y al decir de Sierra (2000) este debate termina por fetichizar de nuevo la técnica.

2.1.5. El paradigma de las artes populares

La tendencia a la estigmatización en la utilización de los medios en el ámbito educativo, comenzó a ser resemantizada a través del trabajo realizado por la educación estética, cuando las primeras experiencias de la introducción del cine en el aula hicieron reconsiderar conceptos y condujeron a pensar en la necesidad de que los educandos, como sujetos autónomos, poseedores de una sensibilidad y ejercitados en una práctica de la observación y el consumo de los medios, entraran en contacto con la tecnología. Se abrió paso, entonces, a una enseñanza de los medios que buscaba la formación del gusto estético y la creatividad inherentes a la manifestación artística.

El arte tenía una ventaja y un detalle común con el universo mediático: no había sido conceptualizado, carecía de niveles de análisis y constituía un ámbito más propicio para fusionarse a los medios. De dicha fusión comenzó a esperarse pudiera abrir paso a

la posibilidad de una experiencia enriquecida por la emoción de la expresión artística (Reyes, 1982).

A través de este nuevo paradigma vino a recuperarse, para la educación, el elemento connotativo de la comunicación, el sentido social, cultural e histórico de los medios que las anteriores tendencias vacunadoras y el paradigma de la escuela paralela le habían negado hasta el momento.

A partir de la década de los setenta, la comunicación educativa se constituye en un campo de investigación dependiente de las relaciones entre la educación, la psicología, el arte, la estética y la teoría de la información. Y el arte y la educación entrarán en contacto a través del puente vinculante por excelencia: la técnica (Masterman, 1993).

De esta manera arte y técnica serán conjuntados con el fin de lograr una metodología que aporte valores culturales y la formación estética será considerada como la única forma educativa capaz de dominar la técnica e impulsar la creatividad.

La introducción del cine en el aula va a significar la revalorización estética del séptimo arte como forma cultural insertable en el sistema educativo por su aplicación práctica a través del paradigma de las artes populares que desplazó, según Masterman (1994) la centralidad del maestro, aunque el mismo siguió teniendo el control del proceso de educación.

Frente a este paradigma, el docente se enfrenta por primera vez al reto de promover la innovación educativa. La mentalidad textualista seguirá primando aún y la estrategia educomunicativa pondrá el acento en la discriminación entre medios, centrando al educador en la tarea de valorar maniqueamente, qué será lo bueno y lo malo de la cultura informativa. Lo que llevaba a los docentes a utilizar los medios bajo los mismos cánones metodológicos de los sistemas educativos tradicionales, esto es la

identificación de la comunicación como mera transmisión de mensajes entre un polo que emite y otro que recibe.

Todo ello derivará en una práctica de exaltación del potencial pedagógico de la imagen que terminará creando en los docentes un temor infundado al poder de la imagen y la tecnología audiovisual como inminentes sustitutos y contraponiendo, por tanto, la función del docente a las capacidades de la pedagogía audiovisual.

Así, las primeras experiencias en la introducción del cine y la televisión, oscilarán entre el idealismo y la improvisación y se limitarán a reducir el desarrollo de la inteligencia y la imaginación crítica en la sola percepción de la imagen como única estrategia de conocimiento (Sierra, 2000). En el caso de la televisión, esta sólo será utilizada en el aula para revelar el carácter ideológico de los contenidos ocultos por el mensaje audiovisual, dejando a un lado interpretaciones más polisémicas y un uso más vivencial del medio. Lo que revelaba la necesidad de un paradigma comunicativo que integrara los medios audiovisuales desde una perspectiva dinámica de la realidad social, con base en los métodos activos de educación comunitaria y a favor de una manera globalizadora que contrarrestara el verbalismo de la imagen que cundió como estrategia en el paradigma de las artes populares (Fiske, 1984).

Se hacía imprescindible el desarrollo de un marco teórico-metodológico adecuado que sirviera de herramienta para el aprendizaje de los diversos medios de comunicación.

2.1.6. Las ciencias del lenguaje. Los aportes de la semiótica versus los modelos marginalistas de la cultura de masas.

Fue así que la semiótica entró a formar parte del corpus interpretativo de los medios y supuso, para la enseñanza de los medios, una clara ruptura con el modo de analizar la comunicación, ayudando a establecer el primer principio de la educación audiovisual, que fue el principio de la no-transparencia. A juicio de Masterman (1993),

el principio del que proceden todos los demás y al que profesores y alumnos deben tomar en cuenta constantemente.

Tal principio establece que los medios no son reflejo incuestionable de la realidad, sino que constituyen agentes activos de los procesos de construcción o representación de la realidad. En este sentido, la educación audiovisual debe asumir, necesariamente, que las experiencias que los medios reflejan están reconstruidas y moldeadas para ser representadas. Y que el poder ideológico de los medios es en gran medida proporcional a la aparente naturalidad de sus representaciones y de la capacidad que tengan los que controlan y elaboran los productos mediáticos para hacer pasar por reales, verdaderas y necesarias las construcciones selectivas que difunden y en las que pesan intereses particulares e ideologías (Vilchez, 1983).

El problema principal al que debieron enfrentarse los que iniciaron el estudio de los medios de comunicación en las escuelas, fue el de superar la consideración de que los medios eran vehículos de información proveedores de experiencia no problemática. Así, ante los análisis que se basaban en la concepción de que el signo era portador de significados de segundo orden, se abrió el camino hacia la práctica teórica de la Comunicación Educativa, a la vez que se identificaba un nuevo presupuesto: los medios de comunicación determinaban el saber y el comportamiento social creando valores, actitudes y conductas en forma de estructura conceptual de la realidad y desempeñaban, en tanto instituciones culturales, importantes funciones mediadoras en el ámbito cognitivo, generando estructuras de significación con las que los receptores nombraban, identificaban y valoraban el conjunto de la realidad (Vilchez, 1993).

De ahí el interés por capacitar a los alumnos para decodificar los sentidos de los discursos vehiculados por la cultura de masas. La educación para la recepción estará centrada en el análisis semiótico de los contenidos noticiosos, lo que podrá proporcionar

a los alumnos una comprensión desmitificadora del sistema informativo y de la cultura de masas.

Sólo que esto también, indudablemente, limitaba las posibilidades didácticas de la herramienta. Y en este sentido la perspectiva semiótica, centrada únicamente en la educación para la recepción, limitó a un ejercicio de codificación de mensajes el potencial de concientización emancipadora de la comunicación educativa.

Sin dudas, la codificación de mensajes requiere un estudio y una taxonomía para que se conozcan las virtudes y limitaciones de cada medio a la hora de provocar aprendizajes óptimos, pero según Sierra (2000), aunque constituya un enclave teórico fundamental para la construcción de una didáctica de los medios, hasta el momento la teoría de los signos, no ha tenido la capacidad suficiente para desarrollar nuevas estrategias en este campo.

Ocurre porque, quizás, difícilmente la comprensión del sentido social de los mensajes pueda reducirse a una decodificación crítica de la cultura mediática en términos semiológicos, toda vez que limita a un rol meramente receptivo, aunque interpretativo, al lector.

2.1.7. Tendencias de izquierda y medios de comunicación.

Hasta aquí se han delimitado dos grandes corrientes o modelos en torno a la conceptualización y empleo de los medios, identificados por un frente tradicionalista que tiende al proteccionismo, más otro frente que más orientado hacia la llamada alfabetización audiovisual, basada en la decodificación y crítica de los mensajes audiovisuales.

Frente a ambas tendencias, las primeras experiencias críticas de educación en los medios en la década de los sesenta, toman como propias las teorías de la industria cultural conceptualizadas por Adorno y Horkheimer (2003) y la teoría de los aparatos

ideológicos del estado, refrendadas por Althusser. Ambas tendencias, según Sierra (2000) y Masterman (1993) ofrecen un discurso lineal.

Masterman añade que bajo tales supuestos se desarrollaba un proyecto paternalista de educación, la enseñanza audiovisual seguía siendo proteccionista y el modelo educativo seguía las pautas de un paradigma evaluador. De esta forma, lo que se proponía era un modelo bastante limitado de enseñanza de medios, orientados por el psicoanálisis y el marxismo.

Los primeros profesores de medios dedicados a la didáctica de la imagen formaban parte de una generación formada bajo la influencia de la escuela de Frankfurt, para los que el conocimiento de los medios debía estar dirigido al rechazo a la cultura de masas. Bajo los supuestos de la tendencia de izquierda, esta cultura suponía la quiebra y la mercantilización de toda la cultura, lo que conducía a la alienación absoluta del consumidor.

Estas vienen a ser, en síntesis, las ideas de Adorno y Horkheimer (2003). Un pensamiento de absoluta negatividad que apenas contribuyó a cambiar las estructuras burocráticas de las industrias culturales y de comunicación.

El pesimismo histórico, de naturaleza apocalíptica, que rezuman los trabajos de la escuela de Frankfurt, niega como consecuencia el carácter híbrido y contradictorio de la cultura de masas. Adorno y Horkheimer identifican la cultura de masas como un proceso de vulgarización y envilecimiento de la alta cultura y niegan cualquier posibilidad de negociación para terminar configurando una verdadera teoría de la manipulación (Horkheimer y Adorno, 2003).

Como resultado, este andamiaje teórico difundía una lógica totalizadora, no dejaba espacio a otras dinámicas distintas que no fueran las lógicas del capital, a las que supuestamente había que enfrentarse.

Por otro lado Althusser (1971) representaba al estado como un ente unívoco e uniforme del cual los agentes sociales, entre ellos los medios de comunicación masiva, eran soportes. Y esta nula variabilidad estructural reducía, al concepto de aparato ideológico, la pluralidad de formas presente en la realidad mediática.

Al estructuralismo marxista de Althusser se le opondría la interpretación ideológica no reduccionista de Gramsci (1988), para quien los medios de comunicación no son aparatos ideológicos del Estado, sino instituciones ideológicas y políticas de la sociedad civil, cuyo funcionamiento se deslinda de los dictados gubernamentales en la medida en que son espacios abiertos a la lucha de clases.

A partir de la recuperación de la obra de Gramsci, a principio de la década de los setenta, las ciencias sociales y en especial la comunicación, se enfocan hacia el problema de rehabilitar, de manera activa, al receptor. El filósofo italiano servirá de punto de anclaje para que la educación audiovisual asiente sus bases teóricas en una orientación emancipadora. Justo después que los análisis estructuralistas entran en irreversible crisis, Gramsci vendrá a reordenar, mediante la recuperación del sujeto como referente y la complejización del análisis ideológico, un debate hasta entonces carente del suficiente compromiso histórico (Monasta, 2003).

En primer lugar Gramsci convierte a la democracia y al Estado en empresas donde se articulan todas las formas de conciencia que han surgido con los movimientos sociales y no como una superestructura que viene dada. Plantea una noción integral del Estado (sociedad política y sociedad civil) y plantea a su vez una reivindicación del sujeto que tendrá incalculable valor para el progreso de la enseñanza audiovisual (Monasta, 2003).

Esta contribución de Gramsci en cuanto al reconocimiento del sujeto, en el entorno de la educomunicación, supera los supuestos de las anteriores ideologías que convirtieron en simples consumidores a los sujetos.

Además, al rechazar la primacía exclusiva de lo económico que determina un perfil ideológico fijo y cerrado, y enunciar que los aparatos ideológicos no constituyen realidades homogéneas difusoras de un único discurso, contribuye a una teoría de la constitución discursiva desde posiciones ni unilaterales ni reduccionistas respecto a los fenómenos comunicativos (Sierra, 2000).

Era recuperado así, para el estudio de la comunicación, el interés por la lógica de las mediaciones y los mediadores sociales, prestando mayor atención a las determinaciones del contexto, que a los posibles efectos nocivos de los medios.

Todo esto significaba una acción opuesta a la lectura histórica de la izquierda que destacaba el carácter hipnotizante de la cultura de masas, como mero instrumento del capitalismo.

Con Gramsci la cultura y las ideas vuelven a ser un territorio complejo, donde los grupos dominantes, aunque poderosos, no tienen toda la dominación garantizada. Con Gramsci se comprende, además, que estilo de sociedad y medios de comunicación son dos realidades inseparables y que no se puede desarrollar una pedagogía de la comunicación sin una opción pedagógica ante un modelo de sociedad concreta. Con Gramsci (1988) se comprende que, efectivamente, la crisis de la escuela no puede ser vista sino como la crisis de la sociedad, puesto que no es posible plantearse el problema de la escuela sin vincularlo a las exigencias sociales. El problema educativo constituye un problema de carácter político y la politización de la escuela resulta un elemento indispensable, ya que desde la simple lógica de la perspectiva didáctica, la educación

audiovisual no puede contribuir al desarrollo de una pedagogía crítica, si esta no remite a un modelo general de la sociedad.

Desde el principio Gramsci se muestra partidario de socializar la educación estrechando los lazos entre la escuela y la vida. Así amplía el campo de observación en materia de Comunicación Educativa a las cuestiones políticas y sociales de la comunidad y propone un cambio radical para la educación audiovisual, vinculándola a la experiencia vital de los alumnos y a las necesidades sociales del entorno (Monasta, 2003).

De este modo, a finales de los setenta, el cambio de paradigma teórico en la enseñanza de los medios de comunicación fue potencialmente impulsado por la relectura crítica de Gramsci que amplió el campo de la observación en materia de Comunicación Educativa a las cuestiones políticas y sociales de la comunidad.

Fue a partir de entonces que la educación audiovisual sostuvo como nuevo planteamiento teórico-práctico el descentramiento del profesor. Por otro lado, la orientación pedagógica centrada en el sujeto estableció como objetivo prioritario desarrollar la autonomía crítica del alumno. En palabras de Masterman (1994), lo que la educación audiovisual quería conseguir era una fusión de criticismo práctico y la práctica crítica mediante lo cual las ideas y el conocimiento podían ser producidos y creados activamente por los alumnos mediante un proceso de investigación y reflexión que preparara a los sujetos, no ya para leer el contexto o logofera comunicativa, sino para el cambio social.

Con esta integración de trabajo analítico y actividad práctica, de fusión de criticismo práctico y práctica crítica, la educación para la recepción se constituye en pedagogía de la comunicación, y la educomunicación en metacomunicación (Sierra, 2000) además de que se asume, con ello, la nueva concepción de que toda estrategia

transformadora de enseñanza de los medios no puede reducirse a la faena exclusiva de pedagogos y docentes, sino que requiere del apoyo externo de los colectivos y organismos sociales para transformar el ámbito educativo y la estructura dominante de la información.

En torno a esta problemática del poder en relación con los medios, Gramsci aporta, además, el concepto de hegemonía cultural. En contraposición con Althusser, Gramsci plantea que el modo de producción capitalista, no está dado simplemente por el control de los aparatos represivos del Estado, sino que dicho poder está dado, en lo fundamental, por la "hegemonía" cultural que las clases dominantes ejercen sobre las clases sometidas, mediante el control del sistema educativo, las instituciones religiosas y los medios de comunicación, por los cuales las clases dominantes educan a los dominados para que estos vivan su sometimiento como algo natural y conveniente, inhibiendo así su potencialidad revolucionaria.

Hasta entonces, ya desde análisis estructuralistas o bajo el influjo de la escuela de Frankfurt, la comunicación se había estudiado en relación con una concepción casi teológica del poder, un planteamiento unidimensional del problema-sujeto y asumiendo al individuo como ser carente de toda capacidad de iniciativa.

2.1.8. Hacia la pedagogía crítica. Giroux

Posteriormente, Gramsci será retomado por Giroux en su proyecto de pedagogía crítica que propone, en primer lugar, potenciar el papel de los sujetos de la educación. Para Giroux (1992) la escuela no puede ser analizada como una institución separada del contexto socioeconómico en el que está situada, sino que debe analizarse como sitio público involucrado en la construcción y el control de significado, discurso y subjetividades donde los valores del sentido común y las creencias que estructuran los modos de actuar son construcciones basadas en supuestos normativos y en políticas

específicas. Giroux, además, atribuye a los docentes la responsabilidad social de ayudar a los estudiantes a aprender las posibilidades transformadoras que encierra su propia experiencia, mediante un acercamiento al saber que le sea vitalmente relevante (Giroux, 1992).

Tomado esencialmente de Gramsci, Giroux (1992) interpreta la hegemonía como creación de un nuevo sentido común y traduce la política como reforma intelectual.

Esta mirada es –a juicio de Sierra (2000)- fundamental en la pedagogía de la comunicación, donde los profesores de medios pasan a ser considerados la vanguardia educativa en pos de un cambio social, debido a que pueden desempeñar un papel primordial al moldear una conciencia pública y motivar a sus alumnos a jugar un papel más activo frente a los diversos temas de análisis. Además, y según también apunta Sierra, el programa modular para una nueva pedagogía emancipadora de la comunicación asume como condiciones los cuatro puntos cardinales indicados por Giroux (1993: 313) y que son, a saber:

- a) El estudio crítico del poder
- b) El análisis del lenguaje
- c) La perspectiva histórica
- d) La comprensión de la cultura

En base a ello se justifica la pertinencia del papel docente como intelectual orgánico inmerso en las dinámicas de los nuevos movimientos sociales y se extiende el concepto de la educación a una gran variedad de sitios sociales abiertos a la crítica y disponibles al mayor número de personas. Personas que, de modo casi general, se encuentran excluidos de discursos de esta índole.

2.1.9. Paradigma representacional e iniciativas concomitantes

Hasta aquí se ha analizado el desarrollo teórico del concepto de Comunicación Educativa partiendo desde las iniciales premisas logocéntricas con base en una enseñanza centralizada, hasta llegar al conceso generalizado de la necesidad de articulación renovadora de los medios en el campo de las prácticas educativas del sistema formal de enseñanza, luego de las aportaciones semióticas y gramscianas que reconocen la urgencia de elaborar códigos conceptuales y de interpretación que faciliten a los estudiantes el dominio y la integración informativa de la multiplicidad de mensajes que ofrece la cultura de masas en la nueva sociedad de la información.

Ahora bien, independientemente de los avances obtenidos en materia de paradigmas, si las experiencias de inserción de las tecnologías y mensajes de la comunicación de masas enriquecieron el proceso de enseñanza-aprendizaje mejorando la presentación de los contenidos mediante la diversificación de fuentes, el paradigma de las artes populares continuó instrumentando metodologías tradicionales, impidiendo transformar las relaciones entre educadores y alumnos en la producción del conocimiento.

Sin duda las aportaciones semióticas y gramsciana vinieron a significar la apertura de un marco teórico de reflexión en torno a un nuevo paradigma que abundaba en los problemas del poder, y del sujeto, para abrir nuevos horizontes metodológicos.

Fue de esta manera que se llegó al planteamiento del modelo representacional.

Ante el reto de cómo podía la educación evaluar y dominar los mensajes y las nuevas tecnologías de la información mediante la redistribución de las funciones entre sistemas de información y educadores, el paradigma representacional supuso la introducción de una mayor flexibilidad en las estructuras educativas y en la aplicación

de métodos, estrategias y didácticas de aprendizaje basadas en la propia experiencia de los alumnos.

Frente al fracaso del paradigma del arte popular, el paradigma de la representación inauguró un nuevo estilo comunicativo en el que se tratará de aprender con el maestro y no del maestro y donde las escuelas buscarán convertirse en centros de investigación y no de transmisión de información, integrando, de manera dialéctica, la realidad representacional de los medios y donde las prácticas de aprendizaje evolucionan de la educación para la recepción, a la comunicación participativa.

Dentro de este enfoque resultan particularmente atendibles las estrategias llevadas a cabo por Antoine Vallet (1977) y Francisco Gutiérrez (1993).

El Movimiento del Lenguaje Total, reconocido como el primer modelo metodológico que asume de forma consistente la transformación de la actividad pedagógica, en función de las demandas que plantea un entorno informacional activo.

El concepto nace en Francia, partiendo de los problemas diagnosticados en relación con el pobre desarrollo de la lengua materna, la necesidad de utilizar el audiovisual en el aula y de formar al estudiantado en respuesta a las necesidades que los modernos medios e expresión y comunicación iban planteando.

El modelo se define como la búsqueda de una formación íntegra para capacitar a los educandos en el manejo de diferentes códigos y lenguajes de expresión. Encabezada por el profesor Antoine Vallet, la corriente ha inspirado experiencias pedagógicas en diferentes instituciones públicas y privadas del continente europeo y toda América (Vallet, 1977: 11-12).

La pedagogía del Lenguaje Total no será sólo un método de educación con medios, sino el primer planteamiento alternativo al modelo tradicional de enseñanza. La

originalidad de esta perspectiva partirá fundamentalmente de sus tres ideas fundamentales:

- a) Lo audiovisual no puede ser concebido como simple auxiliar de la enseñanza.
- b) Los medios audiovisuales no constituyen un medio de expresión autónomo o paralelo a la lengua que necesitaría un aprendizaje particular y distinto de la lengua.
- c) El hombre moderno dispone de un conjunto de medios de expresión que ponen en juego tres sistemas de signos: las palabras, las imágenes y los sonidos, lo que hace que el lenguaje de hoy, sea un lenguaje integral.

Bajo tales supuestos, el desafío de los medios se resolverá incorporando las nuevas formas de símbolos a las diferentes etapas del proceso educativo.

Gran parte de la reflexión metodológica del lenguaje total nace, según Vallet (1977) vinculado al paradigma de las artes populares. La lectura de imágenes es, en la práctica, una iniciación al arte y a la educación estética, de ahí que la pedagogía del lenguaje total derivará hacia una educación mucho más expresiva.

Vallet no hace sino asumir las propuestas de McLuhan y en tanto reconoce que el lenguaje crea el modelo de inteligencia y las formas de sensibilidad, condicionando la imaginación y el modelo de cultura.

Siguiendo esta perspectiva macluhiana, el paradigma del lenguaje total establecería lo que Sierra (2000) da en llamar un “reequilibrio” entre las formas simbólicas míticas de la era tribal, con las impresas de la era gutemberiana y con las audiovisuales de la era moderna.

En franca apología de la imagen y a favor de su lectura, Vallet hará notar que la palabra es un signo arbitrario y convencional mientras que la imagen constituye un

signo natural: la palabra es abstracta mientras la imagen es concreta y aunque el lenguaje es analítico y la imagen sintética, el pensamiento a través de la vista es una expresión sintética global, que capta, de un solo golpe, una imagen completa de la realidad y obedece a una lógica intuitiva.

De este modo la pedagogía de la comunicación será conceptualizada como la síntesis pedagógica que concibe el aprendizaje como el proceso endógeno (tipificado por Kaplún) y permanente que hace al educando creador, actualizador y realizador de su propio ser, convirtiéndose por la comunicación con los otros hombres en actor y recreador de la historia (Vallet, 1977).

De este modo la escuela, en palabras de Vallet, debe enseñar el lenguaje de hoy (palabras, imágenes y sonidos) de manera que capacite al educando saber leer y escribir los nuevos lenguajes, independientemente del contenido disciplinar objeto de conocimiento.

Con ello entramos de lleno en lo que ha dado en llamarse alfabetización audiovisual. Perspectiva que comenzó a ponerse en práctica en la década de los ochenta y dentro de las que destacan el método (Barn-Media-Kunskap) desarrollado por Ana Graviz y Jorge Pozo (Graviz y Pozo, 1993) y que asegura el paso de una enseñanza audiovisual pasiva, que reproduce esquemas de transmisión cultural unidireccionales, a una pedagogía comunicativa que otorga al educando un papel protagonista, fomentando su capacidad de expresión a través de prácticas investigadoras que a su vez articula, de una manera dinámica, el difícil conocimiento de los medios en su estructura técnica y discursiva.

La virtud del método de Graviz y Pozo consiste en que, en línea con el pensamiento del lenguaje total, diseña una propuesta de aprendizaje con los medios que

por un lado se centra en el educando como sujeto investigador y por otro involucra en estas tareas de educación a padres y profesionales del cine y la televisión.

Sin embargo, aún saliendo de la esfera meramente escolar, al involucrar a los padres y a especialistas de los medios, según Sierra (2000) el conocimiento de los medios esbozado por estos dos autores resulta excesivamente centrado en el aula, por lo que se limita a una alfabetización aislada del complejo contexto de la sociedad tecnocrática.

En el terreno de la praxis, Valdés (1987: 30-32) enumera una serie de aspectos que debe cumplir el enfoque de esta nueva perspectiva en su implementación y que son, a saber:

- a) Aspirar a la participación de las diversas instancias y grupos sociales responsables de las tareas educativas tanto a nivel administrativo como a nivel de la comunidad escolar.
- b) Utilizar metodologías educativas flexibles y adecuadas a la experiencia vivencial de los alumnos, relacionando así conocimiento y praxis social.
- c) Desplazar el modelo dominante de educación vertical por modos de comunicación profesor-alumno que hagan más fructífero y provechoso el trabajo en clase, desarrollando una red de relaciones horizontales.
- d) Buscar la articulación de los espacios de enseñanza con otros espacios cotidianos, vinculando el mundo escolar y extraescolar y a los grupos sociales representativos en las funciones de la comunicación y la educación.

En consonancia con estas propuestas, la Pedagogía de la Comunicación que propone Francisco Gutiérrez (1989), lleva hasta sus últimas consecuencias la renovación pedagógica que sólo era imaginada en parte por el movimiento del lenguaje total, abriendo la educación a la praxis social cotidiana a través de la educación popular.

Gutiérrez retoma la dinámica de grupos defendida por el movimiento del lenguaje total como la más apropiada didáctica para el buen desarrollo de las prácticas de la comunicación educativa. El grupo como vía óptima para lograr la desmasificación y el protagonismo del sujeto en el compromiso con la creatividad y el desarrollo de la persona.

La calidad dinámica del grupo es, por tanto, condición indispensable para la comunicación participativa y el conocimiento crítico de los medios de comunicación, lo que da paso a la auténtica escuela de la comunicación social.

Esta perspectiva es, ante todo, una metodología de investigación, un método averiguativo y de construcción cooperativa como lo definía Postman y donde la escuela puede desarrollar su actividad ligada a las necesidades locales, constituyendo un espacio abierto con un enorme potencial para el vínculo y el desarrollo comunitario.

A tono con estas perspectivas estrechamente ligadas al paradigma representacional, existe un referente diríase que clave y que no se puede dejar de abordar, acaso como climax donde confluyen múltiples y potentes líneas del pensamiento pedagógico y de la que parten la mayor parte de las iniciativas anteriormente tratadas: el modelo de comunicación educativa basada en los métodos de investigación-acción establecido por el paradigma de Paulo Freire.

Las principales características del modelo de educomunicación que plantea Freire, tienen como base el hecho de que la educación popular, en tanto educación transformadora, intenta incidir favorablemente en la vida social mediante el compromiso de los grupos de la comunidad, lo que le otorga un carácter radicalmente democrático que se legitima con la participación popular que rompe el verticalismo y el control autoritarios.

Así la dinámica acción-reflexión-acción le imprime un carácter de proceso al aprendizaje que intenta superar la fragmentación entre teoría y práctica, educación y trabajo, educación y política (Sierra, 2000) y también, hay que añadir, entre lo global y lo local.

La metodología de la educación popular se desarrolla en tres etapas básicas: investigación, tematización y problematización de la praxis como parte de un proceso continuo y sistemático que desencadena la teoría a partir de la práctica.

Según apunta Sierra (2000) tanto especialistas en sociología del desarrollo como pedagogos y estudiosos de la comunicación, han ignorado hasta la fecha las propuestas de Freire y muchos han dudado de la pertinencia metodológica de sus intervenciones en zonas geográficas distintas a las latinoamericanas.

Sin embargo, es curioso constatar cómo y en qué considerable medida la aplicación de estrategias de investigación-acción participativas, responden a las demandas del nuevo modelo de trabajador que configura la sociedad de la calidad y la competitividad productivista (Sierra, 2000).

Serviría de mucho, pues, de cara a la explosión tecnológica del presente y los peligros a que la misma pudiera conllevar, efectuar un análisis que abordara el modelo pedagógico de Paulo Freire vinculándolo a los paradigmas vigentes en el área de la Comunicación educativa, de cara a las necesidades actuales.

Para ello sería preciso partir de tipologías más precisas y consecuentes con la situación contemporánea y que son, a nuestro juicio, aquellas que vinculan estrecha y dinámicamente los ámbitos de la educación y la información, estableciendo verdaderos modelos culturales directamente relacionados con las necesidades sociales.

2.1.10. Relación entre el paradigma educativo y la práctica de la comunicación. Paradigmas resultantes.

En este ámbito de la sistematización de paradigmas contemporáneos, Mario Kaplún desarrolla una tipología un tanto más compleja que parte de un supuesto relacional (1998: 11): “a cada tipo de educación le corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación”. A partir de esta consideración que vincula la dimensión pedagógica con la comunicativa (y que tiene su base argumental en el esquema conceptual de Paulo Freire) Kaplún establece la tipología de tres posibles variantes en las estrategias de Comunicación Educativa y que son aplicables, tanto en el sistema formal de enseñanza como en los modelos de transmisión y producción informativa:

- a) Modelo de educación bancaria
- b) Modelo de los efectos
- c) Modelo dialógico o transformador

A los dos primeros modelos, los clasificó como tradicionales, exógenos e importados de la escolástica y la práctica de educación europea y estadounidense, respectivamente.

El modelo bancario es aquel que “sitúa el énfasis en los contenidos, se corresponde con una transmisión bancaria de un conjunto de ideas “ya digeridas”, lo que conduce a una comunicación autoritaria, vertical, unidireccional y por tanto monologante” (Kaplún, 1998: 20).

La educación bancaria, según Sierra (2000) se puede clasificar entonces como un tipo de comunicación informacionista, en la que el educando es considerado como un receptáculo vacío de información. El docente es el único depositario y administrador privilegiado de la información y el conocimiento, generando relaciones de dependencia y pasividad en los alumnos.

Este modelo carga el peso histórico de haber sido el método utilizado para la masificación de la instrucción colectiva, lo que ha marcado mucho la práctica docente con su estructura lineal de lecciones magistrales, mediante el uso vehiculador de la radio, el cine y la televisión, generando modelos de comprensión teórica masificadores, dualistas (en torno a una alta y baja cultura) y lineales defensores del sistema emisor/mensaje/receptor (Sierra, 2000).

Importada de la práctica estadounidense, la variante que prepondera los efectos, es presentada por Kaplún como un sutil instrumento de dominación que por medio de las técnicas publicitarias y la propaganda política (potenciada desde el surgimiento de la televisión), de esencia conductista y pavlovista (educar no es razonar, sino generar hábitos), funda los pilares de un modelo de comunicación persuasiva, que da más importancia a los efectos que al proceso, a la cantidad que a la calidad; en la que los destinatarios no son considerados como personas, sino como masas de consumo y en la que se busca impacto, efectos emocionales de un receptor que “tampoco piensa por su cuenta, sino siguiendo los pasos rígidamente prefijados por el programador de un curso y materializados en un conjunto de casetes, programas de televisión, CD- ROM, donde ya viene todo fijado” (Kaplún, 1998: 29).

Aún vigente en la pedagogía moderna, este modelo se reforzó con el desarrollo de la cibernética y la concepción del proceso de comunicación como el proceso de transmisión de un mensaje a una audiencia. Siguiendo esquemas igualmente unidireccionales, el paradigma de los efectos recurrirá a los sistemas audiovisuales cual si fueran sustitutos del docente. Y es, por tanto, el modelo que se corresponde con la enseñanza individualizada y la individualización personalizada de la enseñanza y donde la educación, más que un espacio de aprendizaje, constituye un instrumento de modelización personalizada, regulado por los principios de eficiencia y donde el

profesor desempeña un rol de productor y facilitador de los recursos de aprendizaje, así como de evaluador de autorregulaciones.

Finalmente, el modelo dialógico, considerado por Kaplún como endógeno, es aquel que pone el énfasis en los procesos y es, en tanto freiriano, un modelo latinoamericano por antonomasia, con clara orientación social, política y cultural. Instrumento de transformación de la realidad (Kaplún, 1998), donde el sujeto aprende a aprender y razona por sí mismo, lo que da origen a una verdadera comunicación entre seres que intercambian y comparten experiencias, conocimientos y pasan de la existencia individual aislada, a la existencia social comunitaria.

El modelo dialógico es transformador en tanto propone una organización radicalmente distinta de la enseñanza en torno a los medios, planteando que la educación debe favorecer el trabajo de los canales de información, en función de un papel activo de los educandos y por medio de un proceso de construcción de saberes, generador de sentido, que favorezca la participación, la construcción conjunta y la anticipación.

Si en los dos primeros modelos prima la concepción instrumental, en el dialógico domina una visión situacional y de intercambio, con un enfoque participativo que abarca todas las modalidades de comunicación posibles (individual, grupal, oral, escrita) Y anticipa, según Sierra (2000) una educación nómada, revolucionaria y extitucional que apuesta por la generación cooperativa de conocimiento, donde el grupo de aprendizaje es condición indispensable de una nueva fase de producción.

A pesar de que los modelos aportados por Kaplún están históricamente relacionados con diferentes proyectos sociales y las diferentes acepciones del concepto información están implícitas en cada uno de los paradigmas culturales, Francisco Sierra (2000) considera que el sistema carece de una debida fundamentación teórico-

conceptual en relación a la Teoría de la Información y a su epistemología. Y más pegado a la perspectiva de la comunicación pedagógica, propone sean distinguidas tres acepciones de investigación, de programas o proyectos genéricos, en materia de comunicación y educación; siendo estos (Sierra, 2000: 59-65)

- a) El modelo informacional
- b) La perspectiva culturalista
- c) El paradigma sociopráctico

El paradigma informacional concibe la Comunicación Educativa como una teoría instrumental centrada en la aplicación pedagógica de los medios y tecnologías en la que la información es contenido y eje articulador. La comunicación pedagógica es vista como un proceso de transmisión de información y, por ende, como proceso lineal de codificación y decodificación. Siendo su objetivo principal lograr la máxima eficacia funcional, en términos de cantidad de información transmitida por la fuente.

Dentro de este modelo, Sierra ubica los modelos de la educación bancaria y de los efectos, esbozados de forma separada por Kaplún.

Por su parte, el paradigma cultural, es aquel que pone el énfasis del proceso de comunicación no tanto en el resultado o el efecto de la comunicación como en su calidad, a través de la reflexividad y la dialogicidad del proceso de interacción que favorezca un aprendizaje significativo.

Frente a la preeminencia del texto, el emisor, el mensaje y el canal del paradigma informacionista, el modelo culturalista promueve contextos diferenciales de aprendizaje y propone la construcción activa del mensaje y de los canales de información y conocimiento, como ejes estratégicos en el desarrollo de la experiencia educativa mediática.

Más allá de la función informativa y referencial, las tecnologías son instrumentos de investigación y expresión social, lo que conforma una tendencia protagonizada por los actores en diálogo con la cultura y el entorno social. El alumno, lejos de ser una instancia receptiva, como en la educación bancaria y reactiva, adquiere un papel activo en la apropiación del conocimiento y la información, así como en el manejo de los medios y tecnologías informativas y del rol receptivo pasa a una visión crítica de la recepción y del procesamiento de la información en el ámbito genérico de la cultura.

La educación en este modelo no es competitiva, sino colaborativa, basada en la interacción grupal, con base en un enfoque dinámico de la Comunicación Educativa.

La perspectiva sociopráctica emerge al concebir la aplicación de las nuevas tecnologías como práctica colectiva y de movilización del conocimiento. Es, de todos, el único paradigma que se plantea traspasar los muros de la escuela como estrategia teórica metodológica y relaciona la dinámica de grupo aplicando los medios como pretextos para el aprendizaje, a partir de las necesidades de desarrollo local.

Se trata de una educación dialógica para una comunicación educativa transformadora, abierta a la reflexión, la movilización y la creación de redes sociales de interconexión con la comunidad que participa de una visión más amplia de la educación como praxis política, de modo que no es pensada para educar o informar, sino más bien para la transformación y modificación de la realidad inmediata.

De ahí que los canales no sean sólo espacios de expresión sino de socioanálisis de la comunidad y sus horizontes culturales de desenvolvimiento comunitario, así como su horizonte tecnológico es el contexto local de desarrollo y la ciudad cableada como sociedad educativa donde la interacción entre medios, educación, desarrollo social configura un marco dialéctico para la transformación de la sociedad a través de la praxis.

Consustancialmente se le clasifica como un proceso endógeno y autogestionario de aplicación del desarrollo tecnológico de los sistemas de información, que implementa estrategias de comunicación educativa territorializadas mediante la configuración colectiva de los entornos de educación y representación social.

Bajo el supuesto de este tercer paradigma, se comprende que surge un cambio de enfoque a favor de que el estudio y consideración teórica del problema de la comunicación y la educación no debe ser concebido como un espacio limitado a la mirada bidimensional del campo de investigación, sino que debe verse como parte de un proceso general en el que los sistemas de información y comunicación constituyen una variable estratégica en la comprensión e interpretación de la nueva cultura postmoderna y, por tanto, que los problemas culturales que atañen a los medios no pueden reducirse al exclusivo estudio de estos últimos, sino que deben ponerse en relación con las dificultades organizativas de los sistemas sociales (Sierra, 2000).

2.1.11. La metodología de la Educación popular de Paulo Freire en la encrucijada de la Sociedad del Conocimiento. Apuntes para una pedagogía de la era electrónica.

En las actuales circunstancias de explosión tecnológica, de cara al desarrollo cada vez más vertiginoso de los medios, el término de Comunicación Educativa tiende a reducirse al estrecho ámbito del uso de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en el aula, o al impacto que su uso social genera en la institución escolar, olvidando, según Kaplún (1998), que la comunicación no es un mero instrumento mediático y tecnológico, sino que es, ante todo, un componente pedagógico.

Así las cosas, cuando se enfrenta la comunicación desde esta amplia perspectiva, no puede dejar de advertirse que a pesar de la evolución histórica de los diferentes modelos de educomunicación descritos, en la actualidad el paradigma que prefigura el

hacer en materia de comunicación, es aquel que responde a un modelo informacional, sustituto de la “educación bancaria” tan criticada por Freire.

Al avance que desde el punto de visto tecnológico supone la conformación de un ciberespacio informativo, le ha correspondido un modelo educativo puramente instrumental, lineal, de codificación y decodificación pasiva, donde priman el mensaje y el canal dirigidos de forma individual a un alumno que consume los productos de la información como si de un cajero electrónico se tratase. De modo que la sociedad del conocimiento es, hasta este punto, y sólo en los países que marcan el paso en la carrera tecnológica, la sociedad de la hiperinformación unidireccional.

Viendo que las perspectivas más culturalistas y socioprácticas han quedado relegadas al marco de la innovación o a casos muy puntuales dentro de la organizaciones académicas, urge una visión integral que fundamente una teoría de la Comunicación Educativa como una actividad permanente que aborde el conocimiento como construcción social de la realidad, abarque toda la vida e involucre dinámicamente los diferentes ámbitos de la estructura social.

En este sentido, y pese a los discursos neoliberales de abundante proliferación, la Metodología de Educación Popular de Paulo Freire aflora como un paradigma integrador de creciente referencia. Al decir de Sierra (2000: 225):

...en la metodología freiriana convergen el historicismo (Teilhard de Chardin), la praxis cultural revolucionaria (Amilcar Cabral), la filosofía dialógica (Martin Buber), el existencialismo (Jean Paul Sartre), el trascendentalismo comunitario (Emmanuel Mounier), el análisis de la manipulación psicológica de clase (Reinhold Neinhur) y hasta el el psicoanálisis emancipador de Fromm.

Sumándole la clara influencia gramsciana a la hora de analizar el problema de la hegemonía, la función intelectual del educador y el factor de la conciencia de clase, es

evidente que en el paradigma freiriano confluyen, además, la generación compartida de conocimiento, heredera del modelo de la Escuela Moderna de Freinet, la imprescindible atención al vínculo entre producción y enseñanza, a través de una pedagogía basada en los problemas del desarrollo, como quería McLuhan, pero dirigida a la posibilidad de que el cambio social no se produzca a instancias del desarrollo tecnológico, sino por obra de una acción educativa que descansa en una metodología didáctica de la averiguación, tal y como esbozan las más preclaras aseveraciones de Postman.

Por otro lado, resulta curioso cómo a instancias de una evolución tecnológica galopante, que acarrea la necesidad de conjugar acción y educación a través de la conexión dialógica y las necesidades sociales que potencializa, un paradigma generado en ámbitos de actividad económica deprimida y subdesarrollo social y cultural, sirve lo mismo para sociedades con crecimientos económicos acelerados.

También en la ciudad cableada, hábitat de seres tecnológicamente hiperconectados pero socialmente aislados, el modelo freiriano surte efecto al proponer lo que, con todo y la explosión de la tecnología, no se tiene: una educación para la transformación que incida innovadoramente en la comunidad y fundamente sus acciones mediante el ejercicio de la práctica reflexiva, tomando a la acción como guía, la teoría como problema surgido de la práctica y que sólo es soluble a través de ella; lo que supone el tránsito de la conciencia generada, a la organización y a la reorganización de las acciones por medio de la participación, a través de un modelo de hacer democrático, procesual, superador de las ya insostenibles fragmentaciones entre teoría y práctica, entre educación y trabajo, y entre educación y política.

Al verter la metodología de la educación popular de Freire en el marco de los últimos paradigmas esbozados, se hace evidente que el aporte freiriano funciona como un desfragmentador dinámico, al aportar los recursos que facilitan el tránsito hacia la

incorporación de las perspectivas culturalistas y socioprácticas anteriormente tipificadas, sentando las bases de un aprendizaje dialéctico, basado en la contradicción, en la pregunta problematizadora, en el diálogo por medio del trabajo y en el debate como métodos activos de intervención grupal que generen una conciencia crítica, transformadora y emancipadora.

Vista a la luz de la Metodología de la Educación popular, la sociedad de la información recobra condiciones para llevar adelante el dorado sueño de recuperar el valor cognitivo del lenguaje y gana para sí un modelo que, a favor de una educación de calidad y una política humanizable, resulta el mejor amparo contra la competitividad y la homogenización cultural despiadados de las alternativas neoliberales.

2.2. Análisis crítico del (des)uso de las redes de telecomunicación en el ámbito educativo. Luces y sombras de la sociedad red en la era de la globalización.

Frente a la aparente preocupación de los gobiernos e instituciones locales, nacionales, supranacionales e internacionales por universalizar el acceso a las nuevas tecnologías e integrarlas a lo educativo, existen numerosos obstáculos de antigua y reciente aparición que determinan la consolidación del paradigma informacional como alternativa hegemónica.

A la pedagogía de la era tecnológica le cuesta redirigir su modelo hacia una práctica más significativa, de orientación crítica. Además, se encuentra amenazada por el riesgo de deriva hacia un estilo de comunicación cada vez más unidireccional e individualista.

El paradigma del informacionismo constituye la base material de las sociedades de comienzos del siglo XXI desde que, durante el último cuarto del siglo XX, el modelo informacional fue reemplazando y subsumiendo la dominación del industrialismo fordista –resultado de la revolución industrial– como paradigma tecnológico dominante.

Sobre los cimientos de este modelo informacional emergió, de forma gradual, una nueva forma de organización social de actividad humana, que se hizo posible mediante la revolución de la microelectrónica, el software y la ingeniería genética (Castells, 2009). Así el paradigma informacionista comenzó a identificarse, cada vez más, con el aumento de la capacidad de procesamiento de la información y la comunicación humana y un nuevo término y paradigma tecnológico salió a la palestra -el de la sociedad red- constituido en torno a las tecnologías digitales de la información y la comunicación, haciendo referencia a la estructura social resultante de la interacción entre organización social y cambio social, con ayuda de las nuevas tecnologías.

El presente acápite pretende un acercamiento a las manifestaciones globales y neoliberales que determinan (y no) el uso didáctico de lo audiovisual y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación dentro del nuevo modelo de sociedad. El acercamiento a estos temas es fundamental, toda vez que está sujeto a razones que determinan no sólo la naturaleza de las relaciones establecidas, sino también la factibilidad de llevar a cabo estrategias de cambio de estas relaciones por otras y de tal modo favorecen o perjudican la puesta en práctica de perspectivas emancipadoras dentro del ámbito de la educomunicación.

2.2.1. Polvos de aquellos lodos. Orígenes y consecuencias de la Sociedad Red en el contexto global

Castells (2009) no tipifica a la sociedad red como una única consecuencia de la revolución tecnológica, sino más bien como un producto de la afortunada coincidencia de factores económicos, sociales, políticos y culturales que prevalecieron y se extendieron aprovechando la oportunidad histórica ofrecida por el informacionismo y la crisis de la sociedad industrial. A su juicio, los avances de la revolución tecnológica –la invención del microprocesador, el ordenador personal, la central telefónica digital e

Internet- no ocurrieron en respuesta a las exigencias empresariales o a las necesidades del capitalismo, independientemente que la financiación y el patrocinio militares -frutos de un pensamiento que privilegiaba la superioridad tecnológica como un medio de ganar la Guerra Fría sin llegar al combate entre las superpotencias (Castells, 2009:47)- fue imprescindible.

Así, este autor especifica que el ordenador personal fue un invento de la contracultura informática -en clara contradicción con la trayectoria de la industria empresarial- a través de lo cual se desafiaba la tradición de propiedad y se reafirmaba el derecho a la difusión gratuita de los protocolos de Internet o de los programas de software; se confiaba en la tradición universitaria -los mejores programas de software se produjeron en las universidades-, y en el modelo de compartir los descubrimientos y comunicarse con los iguales, lo que evidenciaba una distancia y un claro contraste con el mundo de las grandes empresas y de las burocracias gubernamentales que habían hecho del secretismo y de los derechos de propiedad intelectual la fuente de su poder y de su riqueza (Castells, 2009:48)

Desde esta perspectiva la explicación del surgimiento de la sociedad red, se hace un poco menos dependiente de una revolución industrial que, a su vez, provenía menos de una estrategia de mercado que de un proceso de investigación, innovación y aplicación que tampoco había sido desarrollado como respuesta a la crisis del capitalismo industrial, sino como el trabajo de una comunidad de prácticas, patrocinadas más bien por el ejército y por redes contraculturales integradas al mundo universitario (Castells, 2003).

Pero sucedió que luego, como se ha visto, las empresas se involucraron en el proceso. Impelidas por una urgente necesidad de reestructuración, aprovecharon el

extraordinario espectro de tecnologías disponibles, intensificando el proceso de cambio tecnológico y expandiendo enormemente la gama de sus aplicaciones.

Bajo tales supuestos es posible resumir que la globalización se constituyó por la confluencia de políticas gubernamentales de desregularización, liberalización y privatización, con apoyo en las redes informáticas, las telecomunicaciones y los sistemas de transporte basados en la tecnología de la información (Castells, 2009). Y que después, con la reestructuración de las empresas que no desaprovecharon el *boom* tecnológico, nació la economía global y en red y se construyó un nuevo modelo de capitalismo informacional. Mientras, que de la oposición a las consecuencias sociales, culturales y políticas de este nuevo orden de cosas, surgieron nuevas formas de movimientos sociales y emergió, en su conjunto dinámico y complejo, la nueva forma de organización de la sociedad que Castells (2003) denomina como la sociedad red.

¿Cuál es el valor de esta sociedad? ¿Por qué preceptos o canales se rige? Castells (2009) acepta que bajo el nuevo modelo, el capitalismo continúa dominando el mundo y la acumulación de capital sigue siendo el valor supremo, pero insiste en que para una estructura global organizada en redes globales no existe un jerarca absoluto, puesto que disímiles elementos pueden ocupar el lugar del valor en cada caso, de modo que cualesquiera que sean la jerarquías existentes entre las redes –y aquí se habla siempre de un conjunto diverso de elementos jerárquicos-, se convertirán en regla para toda la parrilla de redes que organizan o dominan el planeta.

Ante la variedad de elementos de dominación en las llamadas redes, el valor dependerá de la especificidad de la red y su programa. Si es capitalista, su valor será el dinero. Si es militarista, su valor será el del poder del Estado. Y sucede así porque la lógica expresiva de esa dominación, es global, de modo que quienes tengan un

impedimento estructural para existir globalmente, estarán en evidente desventaja con respecto a aquellos cuya lógica sea inherentemente global (Castells, 2009).

La mayoría de estos juicios llevan a pensar que lo que Castells denomina como redifinición del poder no dista mucho de las estructuras de poder históricamente enraizadas, y que el panorama de la distribución de fuerzas no sufre, a fin de cuentas, un cambio sustancial en la sociedad red.

Como pequeño botón de muestra el propio autor comenta como ejemplo paradigmático del establecimiento de una jerarquía de poder, la estrategia estadounidense de comienzos del siglo XXI de definir la seguridad contra el terrorismo como el valor supremo para el mundo entero. Lo que a su juicio ocurre en aras de construir una red con base en lo militar –que asegure larga vida a su empresa armamentista- por encima del capital –ese gran contrincante en cuestiones de valor.

De tal manera, cuando Castells, enuncia que el capitalismo no ha desaparecido, pero no es la única fuente de valor en la aldea global (Castells, 2009:53), la propia complejidad sistémica que lo apoya, tiende también a contradecirlo.

No en balde para otros autores esta interpretación resultaría demasiado benévola, dado el actual orden de cosas. Y es que cuando un grupo social se apropia de la tecnología, es capaz de usarla no solamente para transformar sus propias condiciones de vida, sino que transforma a la propia tecnología por medio de procesos de innovación tecnológica que responden a su identidad social, y por tanto no sólo correlacionan a la tecnología con su identidad, sino que influyen de forma decisiva en el contexto y en la transformación de otros grupos, más o menos privilegiados en el acceso a las herramientas tecnológicas.

Para Marí (1999) el de la tecnología se constituye en un monopolio más incontrolado que el estatal, porque los nuevos magnates de las telecomunicaciones no se someten a controles parlamentarios ni a votaciones cada cuatro años (Marí, 1999: 93).

Dentro del concepto de sociedad red de Castells (2009) el poder, tal y como se formula tradicionalmente, tampoco tiene sentido. A juicio del autor existen otras formas de dominación y determinación fundamentales a la hora de moldear las vidas de la gente en contra de su voluntad (Castells, 2009:61).

Visto de ese modo, en el mundo de la red la capacidad para ejercer control sobre otros, depende de dos mecanismos básicos: la posibilidad de programar-reprogramar las redes según los objetivos que se les asigne, y la habilidad para conectar diferentes redes con el objetivo de ganar su cooperación, compartiendo objetivos comunes e incrementando recursos.

Bajo esta perspectiva, la hegemonía quedaría fragmentada en un primer poder ostentado por los programadores y el segundo poder correría a manos de lo que Castells denomina enlaces -o controladores de los puntos de conexión-, refiriéndose, en ambos casos, a actores sociales que pueden no estar necesariamente identificados con un grupo o individuo en particular, dando así lugar a un poder compartido y sumamente complejo.

Castells sugiere que en la sociedad red quienes ostentan el poder son, también, redes, esto es humanos organizados alrededor de proyectos e intereses. Ya que el ejercicio del poder en la sociedad tecnologizada requiere un complejo grupo de acción conjunta, que trascienda las alianzas hasta convertirse en una nueva forma de sujeto.

Visto de esta forma, no existe ninguna elite de poder capaz de mantener bajo su control todas las operaciones de programación y conexión de todas las redes

importantes; y sólo si se establecen sistemas negociados sutiles y complejos de imposición del poder, pueden establecerse redes dominantes de la sociedad.

Así, a juicio de Castells, el poder real estaría en manos de los programadores y administradores de las conexiones y contra ese poder disgregado y fragmentado, que lo mismo se impone, que encuentra –en la mayoría de los casos ambas cosas ocurren a la vez- la resistencia de aquellos intereses, valores y proyectos excluidos o subrepresentados en los programas de redes (Castells, 2009:63).

Entonces esta resistencia o ejercicio de oposición que combate al poder que se impone, se produce, de igual forma, a través y al nivel de los programadores y administradores de conexión de las redes, en lo que viene a ser un contra-poder de estructura idéntica al poder al que se opone.

De este modo, bajo el juicio de su principal divulgador, una característica de la sociedad red, es que tanto las dinámicas de dominación como las de resistencia, están basadas en la formación de redes y en la estrategia de ataque y defensa mediante redes. Lo que habla de nuevo de un poder redefinido (Castells, 2003).

Más dados a una interpretación pragmática de la sociedad informacional, autores como Aparici y Marí (2003) identifican el desempeño de los poderes a través del nuevo orden de empresas trasnacionales –españolas, portuguesas, inglesas y norteamericanas- que se fusionan con el fin de controlar las telecomunicaciones en los países del Tercer Mundo -Latinoamérica, África y Asia- siendo esto lo mismo que ocurre con las empresas italianas, francesas o alemanas que se fusionan con otras para operar en diferentes lugares del planeta. Dichos autores interpretan este fenómeno como el cumplimiento de uno de los sueños del sistema económico capitalista: la configuración de mercados de talla mundial. Evento que no sólo se circunscribe a los medios, sino

que, con la imprescindible ayuda de la tecnología, se extiende a una considerable cantidad de empresas de todo tipo.

Para Aparici y Marí (2003) esto hace que el control de las informaciones y de las comunicaciones esté en manos de unas pocas empresas situadas, sobre todo, en Estados Unidos, Europa y Japón, imperios que con sus grandes grupos multimedia controlan las tecnologías de la información a escala mundial y se convierten en verdaderas industrias culturales cuyo objetivo es, además de vender productos, configurar audiencias planetarias que sean funcionales al sistema y guarden coherencia con el desarrollo de un pensamiento único.

A juicio de Torres (2005), lejos de facilitar la interconexión y la fluidez entre diferentes sectores geográficos, esto genera una importante tensión entre lo local, lo nacional y lo global, con una fuerte tendencia fagocitadora de los poderes y las industrias culturales globales, y el avance de la inculturación y la homogenización.

Se trata, pues, a criterio de muchos, de extender a escala planetaria una sola forma de representar y entender el mundo, bajo una uniformidad de contenidos difundidos y una visión homogenizante; de ahí que las representaciones que se nos ofrecen en los medios sean cada vez más semejantes y simplificadas (Marí, 2003).

La suma de ese control, con tales supuestos de uniformidad, desencadena lo que Aparici nombra como una forma de totalitarismo invisible, proveniente de una concentración de medios que ofrece una sola manera de pensar y de entender los conflictos (Aparici, 2003).

En un importante estudio sobre las audiencias y las formas en que las mismas son manipuladas, Masterman (2003) sugiere partir siempre del reconocimiento de las pautas de dominación y subordinación, tan profundamente enraizadas en nuestras prácticas sociales y pedagógicas, pero en otro lugar de su misma obra, matiza al decir que verlos

como simples lacayos al servicio de una maquinaria poderosa, resulta un punto de vista demasiado simple y fácil (Masterman, 1993: 201). Acaso igual apreciación pudiera aplicarse a la relación de las tecnologías en general con el poderío económico.

Tampoco es menos cierto que un servidor de internet puede ser el medio más óptimo para identificar los gustos de un usuario y que a través de las búsquedas que realiza, pueden conocerse sus hábitos y sus tendencias consumistas. Estas no son más que nuevas formas invisibles de vigilancia y control, que responden a un interés de mercado y que ahora se hacen mucho más visibles y detectables a través de la tecnología (Aparici, 2003).

Por otro lado, aunque también encierra una serie de posibilidades de enriquecer la convivencia, y ayudar a personas con discapacidades a sustituir o potenciar sus funciones disminuidas, así como posee la capacidad de desarrollar teleeducación para niños hospitalizados –lo que en gran medida lo humaniza-, la sociedad de la información y de la comunicación tiende a producir sus propios valores y a imponerse ella misma como valor absoluto, anulando con ello la capacidad de elección y la creatividad, lo que también suele conducir a una sociedad deshumanizada que afecta la estructura de la vida social en perjuicio del individuo, bajo los efectos del mayor control social arriba referido, la pérdida de posibilidades de libre decisión y las cada vez mayores posibilidades de dar lugar a servicios elitistas, sólo provechosos para un limitado número de personas favorecidas (Pérez-Yuste, 2003).

2.2.2. Globalización, políticas neoliberales, sociedad de la información y educación

La globalización funciona como una ideología mantenedora de un sistema injusto, que se apoya en un pensamiento único repetido insistentemente por los principales agentes económicos y por los grandes medios de comunicación globales que presentan

este camino como el único y el más adecuado para el desarrollo y bienestar de toda la humanidad (Marí, 1999).

En gran medida, esta globalización no hubiera sido posible sin las nuevas tecnologías de la comunicación y la comunicación que aumentan la productividad, posibilitan la descentralización de la producción, rompen con las fronteras de los Estados-nación, ofrecen una imprescindible infraestructura material y consiguen que los mensajes y los productos culturales de los medios sean el principal mecanismo de legitimación del consenso social (Marí, 1999).

De ahí que sea imposible deslindar del término el factor económico y que se hable de trasnacionalización de las economías incluso cuando las referencias nacionales no son las más adecuadas para desarrollar relaciones mercantiles. Según Castells (2009) la nación ha quedado pequeña y anticuada. Los beneficios reportados en el sector económico han sido marcados y en muchos casos desmedidos y caóticos. Sin embargo, las instituciones políticas representativas de la sociedad industrial, no han salido bien paradas con la globalización.

Si el neoliberalismo se traduce en una creciente desregularización que le otorga al mercado una mayor libertad de movimientos, en el terreno de la política ha significado una crisis para el Estado y los partidos políticos que, a juicio de Marí (1999), quedan atrapados entre dos lógicas expansivas: la del liberalismo y la del discurso mediático que configura al estado como un ente gestor y policial, y tipifica a los partidos como estructuras burocratizadas y tecnificadas.

En resumidas cuentas, el análisis de estos dos entornos, el económico y el político en tiempos de globalización, no se puede hacer sin abordar la crisis de la política tradicional, acompañante de la crisis de la educación tradicional que abordamos en el acápite primero.

En gran medida los sectores paradigmáticos de la política ya no son los árbitros del sistema ni sirven de plataformas para la participación social. Para algunos esta pérdida de hegemonía se debe a que ambas estructuras le estorban al proyecto neoliberal (Marí, 1999). Pero también debe decirse que el desencanto popular y la pérdida de interés de la población hacia la política, ha constituido un elemento de apoyo al cambio de paradigma. Las juventudes tardocapitalistas desconfían de las organizaciones sobrelas que históricamente han recaído defectos demasiado visibles como la burocratización, el alejamiento de las preocupaciones vitales y el exceso de marketing. Ello, unido a la incompetencia demostrada a través de la falta de procesamiento de las necesidades de la población y la incapacidad para generar identidades colectivas, han desplazado el papel rector de estas antiguas estructuras, a favor de los medios de comunicación que han asumido el relevo en el ejercicio de estas funciones, fundamentalmente en el aspecto relacionado con la creación de cosmovisiones que generan, en la ciudadanía, determinadas representaciones de la realidad (Vargas-Machuca, 1998).

De este modo, también para Marí (1999), el sistema de partidos no sirve en la actualidad, porque es una organización propia de la era industrial. Los partidos no han encontrado la forma de articular proyectos viables para responder a los grandes problemas sociales como el desequilibrio Norte-Sur, el desempleo y la crisis económica. Mientras, es evidente que el Estado ya no es el que tiene la última palabra sobre algunas de las principales cuestiones que afectan a un país.

También, de múltiples maneras, el neoliberalismo plantea el final de las ideologías y de las estructuras que las sustentan. De ahí que Estados y partidos vivan una crisis de representatividad y una pérdida de poder frente a lo económico, que les hace perder el protagonismo de otras épocas.

Ante esta situación aparece un nuevo elemento sustitutivo que viene a modificar estructuralmente la manera en que se concibe la política, y ese elemento decisivo son las tecnologías de la información.

De ahí que los medios ejerzan en la actualidad funciones que hasta un momento fueron exclusivas del sistema político. Y no sólo eso, sino que también, al decir de Castells (2009), en la actualidad las relaciones entre los políticos y los ciudadanos, entre representados y representantes, dependen esencialmente de lo que ocurre en ese espacio de comunicación ubicado en los medios. No porque los medios dictaminen la política y a los políticos, sino porque es en el espacio mediático donde se combaten, se ganan y se pierden las batallas políticas de todo tipo.

Ante estas circunstancias, y pese a lo que insisten en señalar los futurólogos de la civilización tecnológica, un autor como Sierra (2006) insisten en apuntar que las nuevas tecnologías tejen una red o un laberinto reticular que no va a ninguna parte y que pervive bajo amenazas que se ubican fuera del alcance movilizador e innovador de cualquier paradigma teórico.

Aunque en el último tercio del siglo XX hemos asistido al nacimiento y desarrollo de la sociedad informacional y global, lo que ha traído consigo una transformación en las relaciones de producción y de poder, así como en la adquisición de nuevas experiencias; el papel de los medios y la tecnología en las circunstancias actuales, imita -según Catells (2003)- los roles históricos desempeñados en épocas precedentes; pues el conocimiento, la información y los puntales tecnológicos, siempre han estado ligados a la dominación político/militar, la prosperidad económica y la hegemonía cultural, a las cuales responden.

A consideración de Sábada y Roig (2003), lo que peculiariza al informacionalismo vigente, no es el papel central del conocimiento y su relación con el

poder, sino –y en esto se apoyan en Castells (2003)- la revolución en las tecnologías que ha traído el aumento de la capacidad humana de procesar información en torno a la evolución de la microelectrónica y la ingeniería genética y que se acompaña de la potencialidad del hipertexto o de la capacidad de Internet de enlazar cualquier cosa desde cualquier sitio y recombinarlo, instituyendo una nueva realidad virtual, con la consecuente flexibilidad que permite la distribución de todo ese potencial en múltiples soportes o formatos que le abren camino a la sociedad-red -término también divulgado por Castells-, creando una nueva morfología social en la medida en que su lógica de enlace cala y modifica toda la estructura social preexistente.

Sin embargo, para Diez (2007), los medios de comunicación y las nuevas tecnologías son, sobre todo, sistemas cuyos engranajes ensamblan a tal punto con el aparato político y económico, que abordar su reforma es tanto como plantearse la reforma del sistema político y del sistema económico del cual extrae su energía vital.

De manera similar, las dimensiones sociológica, política, cultural y económica determinan el modo de socialización del conocimiento. La educación es, según Demo (1988), adquisición de una identidad cultural y comunitaria e inserción de una perspectiva política. Y así como a cada tipo de educación le corresponde una determinada práctica de la comunicación (Kaplún, 1998), a cada sistema político le corresponde determinados usos de las nuevas tecnologías y determinada orientación del aprendizaje.

Aunque algunos críticos destacados depositan en las nuevas tecnologías sus esperanzas para el surgimiento de una comunicación alternativa, que brinde solución a los problemas sustantivos de la sociedad, la política y la cultura y la educación y contribuya al acortamiento de las brechas existentes; otros autores como Diez (2007) no ven sino como un deseo, más o menos cándido, el plantearse la posibilidad de estas

reformas, enfatizando que la batalla por los medios no puede ser otra que la batalla por otro sistema diferente al capitalismo.

Numerosas razones de variado orden determinan los problemas actuales en el terreno de la comunicación educativa. A juicio de García Matilla (2002), cuando un país no tiene claro el papel de sus medios de información y comunicación, estos se convierten más en herramientas puestas al beneficio de los partidos políticos en el poder, que ofrecen una información sesgada por los intereses de los grupos de liderazgo económico, que dan prioridad absoluta a la búsqueda de audiencias, en detrimento de la calidad de los contenidos y destinan los menores esfuerzos y los peores recursos a la generación de programas de servicio público con interés social, cultural o educativo (García Matilla, 2002).

Es curioso percibir como, con independencia de los contextos y de los desarrollos socioeconómicos dispares, los modelos vigentes a nivel internacional presentan similares problemáticas, identificables en los programas de formación de docentes que no contemplan el estudio de los medios y las formas de comunicación, pedagogías que tienden a obstaculizar las nuevas formas de aprendizaje, Facultades de Comunicación que no sirven de escenarios paralelos para la formación de los maestros y profesores, niveles educativos que no son escenarios promotores de comunicación, todo ello rematado por la infructuosa labor de gobiernos que carecen de políticas sostenidas en el tiempo o sustentadas por la gestión de apoyo de los ministerios implicados.

Para Chaparro (2003), en las últimas décadas la presión de las políticas neoliberales ha determinado la quiebra definitiva de cualquier intento por aproximar el valor de la tecnología a los útiles sociales. Las emisoras de radio y las televisoras están cada vez más al servicio de grupos de poder económico cuyas únicas aspiraciones son la

captación de audiencias como aval mercantil y su influencia política como garante del mantenimiento de un *estatus quo* beneficiosos a sus intereses corporativos.

Para Aparici (2003) es necesaria la crítica y deconstrucción del discurso mítico que han establecido las grandes empresas del sector de las telecomunicaciones sobre los nuevos productos, así como las mitificaciones propias del mercado y de la educación.

Si bien es cierto que la representación de un mundo global e intercomunicado hace añicos la antigua distinción entre lo local, lo nacional y lo internacional. No es menos cierto que los primeros signos de globalización en los contextos educativos se produjeron al filo de los siglos XVIII y XIX, cuando las potencias colonialistas impusieron la transferencia de sus sistemas educativos a los países colonizados (Aparici, 2003).

Con base en ese mismo referente, es ingenuo pensar que las nuevas tecnologías resolverán el problema del rezago educativo de los países más deprimidos. El sólo ejemplo de que en Estados Unidos la mitad de los asalariados se ocupen en tareas de la información, mientras que en los países del llamado Tercer Mundo estas mismas faenas sean llevadas a cabo por sólo un 0.05% de la población, significa que más de dos mil millones de personas de todo el mundo no tienen acceso a la sociedad de la información. Y esclarece que el problema de la desigualdad no es tecnológico, sino producto de la desemejante distribución de la riqueza (Aparici, 2003).

En una época de toma de conciencia y activismo, la UNESCO hizo público el informe MacBride (Unesco, 1980) que señaló un hecho fundamental a la hora de difundir masivamente la tecnología: las particularidades de las estructuras propias de cada país y la vinculación que ese mismo país tenía con el sistema internacional (Quirós, 2003).

De este modo se llegó a la conclusión de que era preciso una comunicación distinta para un desarrollo distinto. Este salto en el plano teórico venía dado por la situación de las relaciones internacionales y el acceso de muchos países del llamado Tercer Mundo a su independencia política, lo que trajo reivindicaciones importantes en el campo de la comunicación y planteó la necesidad de un sistema internacional de comunicación que no funcionara en un solo sentido (Quirós, 2003).

La comunicación empezaba a concebirse como un derecho y la UNESCO promovió debates en torno al Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación (NOMIC).

Lamentablemente en lo posterior la labor de la UNESCO y de la ONU en este sentido no ha sido la misma. Una característica fundamental del sistema mundial de información es que la propiedad, la estructura, la distribución y el contenido de los medios de comunicación de unos países está sometida a considerables presiones externas por parte de los medios de otros países, sin que exista un intercambio recíproco con el país afectado o dependiente (Quirós, 2003).

En un análisis que aborda las dificultades para la creación de redes de solidaridad y de comunicación en los movimientos sociales, Marí (2003) hace un interesante desglose de una serie de obstáculos que de igual modo pueden ser traspolados a la tipificación de las limitaciones experimentadas por la comunicación educativa en la era contemporánea.

En primer lugar, se refiere a las dificultades de contexto. En segundo lugar aborda las inercias organizativas. Y, en un tercer plano, acusa la recurrencia frecuente a prácticas tradicionalistas por parte de los propios movimientos sociales.

En el acápite anterior han sido abordadas, a través de la generación y sucesión de los diversos paradigmas educomunicativos, los lastres que las inercias organizativas y

las prácticas tradicionalistas han significado para el desarrollo de modelos innovadores y emancipadores relacionados con los mundos de la comunicación y la educación.

De los tres obstáculos reseñados, dada su importancia y vigencia cada vez mayor, despierta especial interés el relacionado con las dificultades de contexto que Marí sitúa a nivel de las políticas neoliberales vinculadas a un sistema ideológico de pensamiento único, derivado del proyecto político de la globalización, con base en la tesis del pensamiento único, que traduce a términos ideológicos universales los intereses de un conjunto de fuerzas económicas, en especial las del capital trasnacional (Álvarez de Sotomayor, 1999).

El pensamiento único -definido por Ramonet (2008)- se articula a través de tres ejes fundamentales -un proyecto social, un proyecto político y un proyecto ideofilosófico- que refuerzan en su conjunto la organización capitalista de la economía y que a juicio de Aparici (2003) no se vende sólo como modelo sino como ideología vinculada al modelo educativo-comunicativo.

El proyecto social que acompaña al neoliberalismo es el de una sociedad fragmentada. De ahí que la mejor fórmula para la reproducción del sistema sea la estrategia de conseguir grupos sociales aislados, enfrentados entre sí y sin capacidad de establecer alianzas entre ellos. Para Bordieu (1999), el neoliberalismo es un programa cuyo objetivo político es la destrucción metódica de los colectivos y de lo colectivo. Y para Marí es un sistema que pone en el centro de sus acciones -por encima de los colectivos y del bien común- al individuo con capacidad de consumo.

Otra vía de fragmentación social, consiste en la generación de un estilo de vida profundamente individualista, que hace al sujeto rechazar de entrada cualquier compromiso con las cuestiones públicas (Marí, 2003).

De acuerdo con Chomsky (2008) este proyecto individualista se gesta en el acto cotidiano de asumir el proyecto de sociedad ofrecido por los emisores de los mensajes.

El proyecto político de la globalización se enfoca hacia el supuesto de que el mercado requiere de un estado mínimo en las cuestiones relativas a gastos sociales y de un estado fuerte para crearle condiciones a lo económico. Si las políticas neoliberales han reducido a su mínima expresión el Estado de Bienestar, es porque en el programa político del neoliberalismo los gastos sociales y los aumentos salariales son presentados como intervenciones perniciosas al correcto funcionamiento del mercado (Harnecker, 1999).

De acuerdo con este esquema, “deben reducirse los gastos en educación, salud, pensiones y salarios hasta los niveles que esté dispuesta a asumir la ciudadanía, para que estos servicios sean gestionados por el mercado y por los sectores privados” (Marí, 2003:360).

De igual modo, este proyecto político se hace acompañar de una estrategia informativa que presenta como obsoletos, mal gestionados, burocratizados y lentos para el cambio a los servicios públicos.

Para Aparici (2003) esta imposición de normas al estilo colonialista se encuentra particularmente favorecido por la presión que ejercen distintas organizaciones económicas -como el Banco Mundial- para que se reduzcan los gastos en educación o servicios vinculados a ella.

De este pensamiento que determina que las decisiones presupuestarias se realicen en función de criterios de coste-beneficio, así como de rentabilidad inmediata. Se infiere que de acuerdo a la perspectiva del nuevo orden económico, la educación representa una preocupante fuente de gastos a la que deben serle aplicados exigentes criterios

economicistas, siendo los tres planteamientos básicos competitividad, rendimiento y rentabilidad (Aparici, 2003).

El predominio de este enfoque sobre otros, conlleva a que pasen a un segundo plano los aspectos sociales, culturales y humanos y que el tipo de educación preconizada sea la que forma individuos competitivos, eficaces y rentables (Aparici, 2003).

Por último, Marí (2003) apunta que el proyecto filosófico del neoliberalismo es uno esencialmente conservador y elitista, que persigue afianzar los intereses de las minorías a costa de los intereses de la mayoría de la población, lo que deriva hacia la instauración de lo que Álvarez (2001) llama una nueva etapa de darwinismo social o selección natural puesta en marcha a través del mercado como mecanismo implacable que hace abortar cualquier intento de creación de redes de aprendizaje y comunicación alternativas, porque choca con los principios y las lógicas de funcionamiento económico capitalista.

Paralelamente, los discursos sobre la expansión y el crecimiento de las autopistas de la información traen también consigo promesas de igualdad y de democracia en el acceso al saber y al conocimiento universales, aunque en la práctica se hagan acompañar de la mano de un movimiento privatizador, cuya promesa primordial resulta en realidad excluyente, al regirse sobre todo por la pauta de la explotación económica con fines comerciales en el uso de las nuevas redes (Sierra, 2000).

Así las cosas, el pensamiento único y la filosofía neoliberal se difunden a través de los principales medios de comunicación del planeta, universidades, centros de opinión y decisión, con tal fuerza que apenas dejan escuchar otros planteamientos alternativos (Marí, 1999) y es evidente que la educomunicación se enfrenta también a la encrucijada que le plantea este proyecto económico de índole planetaria, cuyo motor

impulsor son las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Aparici, 2003) que toman como plataforma de desarrollo institucional el modelo de educación a distancia cuando, gracias a las nuevas tecnologías, se pudiera estar en condiciones de fomentar una cultura participativa más amplia y democrática, donde la inmensa mayoría pudiera ser emisor y productor de cultura.

Generar conciencia sobre los claroscuros de índole neoliberal que se ciernen sobre la sociedad de la información y sus consecuencias sobre la educación, se vuelve pues, una faena imprescindible.

2.2.3. Sobre la brecha digital y sus derivaciones

En el último tercio del siglo XX hemos asistido al nacimiento y desarrollo de una nueva sociedad, que ha visto como se ha producido una transformación en tres grandes niveles: en las relaciones de producción (economía), en las relaciones de poder (política) y en las relaciones de experiencia (cultura). En todos ellos el eje común es el protagonismo de las tecnologías de la información (Castells, 2003).

Esto, en un ambiente de intercambio no recíproco, marcado por el problema de la invasión cultural y del desequilibrio de los recursos entre los países centrales y los periféricos (Marí, 2003), ha dejado a los Estados en gran medida desarmados, mientras que en la cúpula de la industria tecnológica, aparecen las grandes entidades financieras que amenazan con perpetuar en el siglo XXI el modelo cultural del siglo XX, aquel de los meros consumidores de cultura, el de los receptores pasivos de una cultura producida por otros.

La revolución tecnológica actual nos sitúa ante una tremenda contradicción: cuando la Humanidad ha conseguido un desarrollo tal en el que resultaría técnicamente posible que todas las personas del planeta vivan con las necesidades básicas cubiertas, constatamos que las desigualdades entre el Norte y el Sur se agrandan en lugar de

disminuir. Así, el actual desarrollo tecnológico es potencialmente positivo, pero al insertarse en el sistema económico capitalista y al regirse bajo la lógica neoliberal, genera altos grados de exclusión social.

Mientras, se sigue transfiriendo tecnología a los países en desarrollo, pero no se les permite el acceso al conocimiento generador del avance tecnológico, amén de que nunca disponen de tecnología puntera (Quirós, 2003).

Cabero (2001:66) también enfatiza sobre este dilema:

Cuando se cede una tecnología, se cede el producto no el proceso de su diseño y desarrollo. Tampoco se cede el conocimiento del cual se partió para generarla, creándose de esta forma una dependencia constante de los países en vía de desarrollo hacia aquellos que le han transferido los productos tecnológicos. No se transfiere, por tanto, el cómo se hace la tecnología (“know-how”).

Con ello se crea uno de los más evidentes problemas de la dinámica informacional actual, que repercute ostensiblemente en casi todos los ámbitos sociales. A ese nivel de desigualdades creado, se le ha dado en llamar brecha digital.

A juicio de Aparici (2003), la mayoría de los países están en la red, pero es en el norte donde se concentra el más alto número de conectados, mientras que en los países que están en el sur del planeta, tienen pocas posibilidades de acceso.

Las implicaciones de este desajuste entre los países del norte y los países del sur están íntimamente ligadas a la producción, circulación y distribución de la información y esto puede tener graves consecuencias en la economía, en la educación, en la cultura.

Actualmente poco más del 15% de la población mundial tiene acceso a internet (Aparici, 2003). Y desde este enfoque más bien cuantitativo, otros autores como Arquette (2001) destacan las significativas diferencias estadísticas que describen el desigual comportamiento de las variable sexo, edad, nivel de ingresos, escolaridad, raza,

etnia y lugar de residencia en el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación.

De forma paralela a este punto de vista más global y cualitativo, Norris (2001) aporta la tipología de tres tipos de brechas, siendo estas la global (diferencias de acceso entre distintos países), la brecha social (diferencias hacia el interior de una misma nación) y la brecha democrática (la que existe entre los que participan y no de los asuntos públicos en línea).

Otros enfoques (Serrano y Martinez, 2002) no hablan sólo del acceso sino de la calidad del mismo. Desde esta perspectiva existe también una brecha digital determinada por la eficacia del uso y empleo de la tecnología, que, de acuerdo a las circunstancias conlleva, o no, a la utilización más avanzada o sofisticada de los recursos de la sociedad de la información, con la concomitante generación de mayores y mejores competencias.

En tal sentido, es conveniente abordar dos secuelas a nuestro juicio fundamentales que a su vez son acarreadas bajo tal estado de cosas. En primer lugar, y según Pérez-Yuste (2003), en las zonas o sectores menos favorecidos se consume la expansión o la extensión de los límites del analfabetismo tradicional. Este nuevo analfabetismo no incluirá, tan sólo, a quienes no sepan leer ni escribir, sino también a aquellos otros que no hayan procurado incorporar los conocimientos propios de las tecnologías de la información.

Ello acentuará la polarización existente y a las tradicionales desigualdades sociales habrá que añadir mayores desigualdades provocadas por la no incorporación de los grupos, llamados vulnerables, en contraposición de otros grupos o comunidades que Pérez-Yuste clasifica como comunidades aturdidas y que se trata de pueblos y grupos sociales que, estando felizmente alfabetizados y plenamente integrados en la sociedad

de la información, están a su vez sometidos a un superávit de información y de datos no contrastados, cuando no de dudosa veracidad. Porque, en tales extremos, la información genera un estado de confusión latente y, lo que es más paradójico, en un estado de completa desinformación.

Por otro lado, aspectos tan fundamentales como el modo de capacitar a los usuarios y la producción de contenidos culturalmente adecuados a cada contexto son, con frecuencia, soslayados. Las características de las comunidades receptoras en estos procesos de equipamiento tecnológico pocas veces son tomadas en cuenta, lo que afecta la sustentabilidad de los proyectos.

En las antípodas de este pensamiento, Compaine (2001) critica severamente el concepto de brecha digital atribuyéndolo a una manipulación política de los llamados grupos anti-neoliberales. A su juicio las diferencias en el acceso y uso de las nuevas tecnologías, es soluble desde el propio impulso de la tecnología. En contraposición a una gruesa mayoría de investigadores, prepondera el problema de la actitud personal ante las nuevas tecnologías y aboga por un cambio cultural que implique a todas las personas sin importar su condición o rango de edad.

Camacho (2005), por su parte, enfatiza que la brecha digital existe, que es producto de las brechas sociales producidas por las desigualdades económicas, políticas, sociales, culturales, de género, generacionales, geográficas, etc. Y que además, no es única. Ni tiene las mismas características en cualquier tiempo o espacio social –con lo que delimita el error de buscarle soluciones únicas y generalizables al problema- y es, a su vez, generadora de nuevas brechas, dependientes de las posibilidades reales de aprovechamiento de las mismas y de las características sociales, económicas y culturales de los entornos; agregando a esta reflexión la discusión sobre propiedad intelectual donde, a juicio de la autora, se juega el futuro del conocimiento como

derecho privado o colectivo y que tiene la potencialidad de abrir nuevas brechas relacionadas con el acceso, uso y producción del conocimiento y la información que viaja por la red.

Con todo, resulta cada vez más constatable, que la brecha digital no es simplemente un problema de acceso, ni de actitud, ni de la simple carencia de ordenadores. Servon y Pinkett (2009) proponen una tipología por dimensiones que trata de definir, desde posiciones más bien globales e inclusivistas, la complejidad del problema. Para los citados autores el problema del acceso es una dimensión del asunto, la formación o alfabetización digital es la segunda dimensión y en un tercer ámbito tiene que ver con el contenido, elemento este que aborda otro agudizado problema de desigualdad: como internet fue colonizado por las primeras personas que ocuparon su territorio –varones, blancos de clase media y alta- cuando los grupos desfavorecidos se conectan, encuentran que no hay contenidos para ellos; la información que buscan – relacionada con su vida, sus comunidades y cultura- apenas existe. Encima, los problemas de la lengua y de la educación hacen que cuando esta información exista, se presente en formatos inaccesibles, y hasta tergiversados (Servon y Pinkett, 2009).

De ahí que hacer efectivo el potencial de los medios y las nuevas tecnologías en medio de un modelo económico mastodontizante, dependa cada día más de aspectos organizativos, de desarrollo de habilidades y capacidades, de acciones de integración dentro de la identidad cultural y social del grupo y de modificación de procesos sociales, entre otros.

Derivada de un orden inmovilizador superior en fuerza y en recursos a las alternativas de cambio, la brecha digital no es más que una manifestación de un fenómeno ya existente, la brecha tecnológica. Es la clara expresión y reflejo de los impactos que producen la falta de acceso tecnológico, la instrucción y educación mal

orientadas de los recursos humanos y la integración mal direccionada de los países y sectores mundiales que no se alinean en el poder global (Bernal, 2008).

De este modo resulta evidente que mientras existan los problemas de acceso tecnológico, educacional y de integración actuales, no se podrá acceder de forma equitativa a ese recurso y que los principales impactos se materializan en las insuficientes potencialidades tecnológicas, educacionales e integracionistas que lastran la construcción de una Sociedad de la Información y el Conocimiento equitativas (Bernal, 2008).

Sin lugar a dudas las nuevas tecnologías están haciendo que se resuelvan problemas tradicionales, pero a su vez están amplificando problemas que parecían mínimos o estaban ocultos y están haciendo aparecer otros nuevos Blázquez (2001). En una interpretación más ilustrativa, Torres (2005) se refiere abiertamente a la necesidad de tener perpetuamente en cuenta el doble filo de las tecnologías de la información y la comunicación, que se prestan tanto para la globalización del modelo neoliberal como para la globalización de la protesta, la solidaridad y la construcción de otro mundo posible.

Entre los elementos perjudiciales nos merece particular atención los efectos de las nuevas tecnologías sobre la brecha educativa que a juicio de Castells (2009), es la decisiva.

2.2.4. De la brecha educativa a la brecha digital y viceversa. Algunos aportes críticos para la reflexión y el debate

Múltiples enfoques al uso en la sociedad de la información tipifican lo educativo orientándolo en tanto a la creación de las habilidades y competencias que los nuevos tiempos exigen, antes que restaurar la idea de la educación como un derecho moral y una necesidad social (Escudero, 2001).

Las grandes transformaciones en el orden socioeconómico han generado reformas y estructuraciones escolares, excesivas funcionalizaciones de los currículums y neogerencialismos a ultranza, todo ello sumado a las transformaciones en las relaciones de poder, la política y el gobierno, y enfocadas hacia la descentralización y la autonomía, desvertebran los sistemas escolares cuestionando la eficacia y el valor de lo público. Por ende, las transformaciones culturales y sociales experimentadas bajo este orden de cosas marcan la pauta del tránsito de una educación entendida como derecho universal a una educación interpretada como objeto privilegiado de la economía (Escudero, 2001).

A juicio de Aboites (2007), en este marco de crecimiento privatizador, la educación ha comenzado a redefinirse como un servicio capaz de ser comercializado por proveedores privados nacionales e internacionales.

Vista desde los ojos del comercio, la escuela y la universidad reúnen una enorme clientela cautiva que requiere complejos y cada vez más amplios servicios.

Con ello surgen y se manifiestan diversos problemas y dilemas de orden práctico, conceptual político y social, ético y pedagógico que en el marco de la sociedad de la información deben ser debidamente atendidos, con vistas al análisis de lo que el fenómeno de la liberalización de la educación está produciendo.

Escudero (2001: 51-52) aborda así lo contradictorio de algunos enfoques:

Paradójico es, de un lado, que se depositen tantas y tan encomiables expectativas en la educación, y, de otro, que las políticas que se están aplicando estén más atentas a lógicas e intereses tan reducidos y tangencialmente educativos. Es inverosímil que un sistema como el escolar, al que sobre todo desde los sectores representados por las fuerzas “más vivas” (de la economía, la tecnología, el neoliberalismo y la nueva derecha) se le atribuye todo tipo de responsabilidades de

los males sociales, morales y económicos que nos aquejan, sea, al mismo tiempo, el resorte que es declarado como “sector clave” para la reestructuración económica, la sutura de los múltiples problemas sociales y culturales emergentes, o las nuevas formas de encarar el papel que los poderes públicos han de desempeñar en este concierto.

Al decir de Torres (2005) la educación en la sociedad de la información se convierte en un enunciado problemático, difícil de resignificar y atrapado entre los términos cerrados de una educación que busca el aprendizaje -por medio del aprender a aprender- y de una información que busca trascender el dato, conocer, comprender, aprender y crear. Así mismo, desde el ámbito de lo conceptual se tiende a la indiferenciación entre información y conocimiento, y al uso de ambos términos como si fuesen intercambiables, con más acento sobre la información que sobre la comunicación.

A juicio de la misma autora, de estas indiferenciaciones y simplificaciones surgen atribuciones a las nuevas tecnologías que no corresponden y que generan problemas prácticos acuciantes, esto es las nuevas tecnologías colocadas en el centro de la información y la comunicación, desplazando a las tecnologías tradicionales y a instituciones claves como la familia, la comunidad, el sistema escolar, los medios masivos de comunicación, la biblioteca, el lugar de trabajo (Torres, 2005).

De tal manera, el campo educativo se ha convertido en un mercado privilegiado, disputado desde la política y desde la empresa privada y las grandes corporaciones multinacionales, mediante el empleo vehiculante de las tecnologías de la información y la comunicación cuya implementación –favorecedora de los intereses de empresas del sector privado- carga problemas de viejo arrastre de la educación y los sistemas escolares, como la memorización, el enciclopedismo, el aprendizaje sin comprensión,

las jerarquías, asimetrías y roles fijos entre emisores-docentes y receptores-alumnos. De modo que, en palabras de Torres (2005: 6), la “educación bancaria” ha salido del aula de clases y se ha extendido a escala planetaria, reiterando errores y desestimando las lecciones aprendidas, mediante la adopción de dobles discursos y agendas duales para el Norte y para el Sur, mientras que la ayuda oficial para el desarrollo no soluciona el problema histórico de asimetría, inequidad y creciente endeudamiento externo de las regiones menos favorecidas.

Pero con todo, como viene a decir Escudero (2001), la desigualdad ni es creada originariamente por la escuela, ni ella sola tiene el deber y la posibilidad de afrontarla.

Para Armand Matellart (2003), la lucha por el derecho a la información debe primar sobre la acción privada de los bienes comunes de la humanidad, y este objetivo se ve fuertemente amenazado cuando organismos como la Organización Mundial de Comercio (OMC) defiende la liberalización de los servicios, lo que puede agudizar aún más la quiebra digital.

Como ya se ha abordado previamente, varios estudios parecen confirmar que el desarrollo de las nuevas tecnologías está creando un mapa de nueva marginación no solamente a escala internacional, sino hacia el interior de los propios países - desarrollados o no- y que en muchos casos parece agudizar los problemas de analfabetismo y de rezago escolar existentes.

Con esta problemática, la escuela se ubica en una situación contradictoria. Considerada por un lado como una especie de órgano de reproducción de la sociedad, que salvaguarda la estabilidad. Y llamada, por otro lado, a incorporar y transmitir las novedades, convirtiéndose así en agente de cambio (Longo, 1998).

Ante este dilema, afectado por una aceleración de la evolución cultural y social como la que caracteriza nuestros días, se ha producido, más bien, una cultura de la

fragmentación, en la que la tecnología no es únicamente un instrumento de transmisión sino que resulta muchas veces un modelo que suplente el aprendizaje con la documentación y el estudio con la consulta.

A esto súmese el hecho de confrontación entre dos culturas diversas: la de aquellos que fueron formados con la rigurosidad de la lógica racional del texto escrito (los maestros) y los están siendo formados por el mundo de la multimedia, fruto de la combinación o la convergencia de los medios de comunicación y la computadora.

Y súmese también la precariedad de las escuelas en varios órdenes. Un gran número de centros no disponen de los recursos y medios suficientes para poder desarrollar adecuadamente procesos educativos apoyados en las nuevas tecnologías, ni el profesorado conoce o domina la tecnología como para usarla provechosamente con fines pedagógicos. Encima, una educación cada vez más inscrita bajo los dominios de la economía, definida como uno de sus sectores más estratégicos, supone, de entrada, su sustracción del universo de la política social (Escudero, 2001).

Con demasiada frecuencia la formación no es el proceso que precede a la incorporación y a la aplicación de las tecnologías y las mismas han sido incorporadas desde la inconsciencia de que el modelo social, cultural y curricular de escuela está por encima de lo que las nuevas tecnologías permitan en cuanto a innovación o creación de nuevos entornos o espacios educativos (Blázquez, 2001b).

Los métodos y estrategias docentes que utiliza la escuela en su tarea diaria, también determinarán el tipo de tareas que posteriormente establecerán con las nuevas tecnologías, porque éstas, por sí mismas, no suponen innovación. Y sólo la utilización de esos nuevos espacios comunicativos en el marco ético de un compromiso social, podrá impedir el ensanchamiento de las distancias culturales y económicas ya existentes

entre los diversos grupos sociales y evitar el riesgo de que la tecnología opere como agente de discriminación sobreañadido (Martínez y Briones, 2000).

Por eso, sean cuales fueren los hechos concretos en lugares particulares, es imperativo revisar a fondo la totalidad de los elementos constitutivos de la escolarización: sus cometidos, finalidades y modos de operación, la cultura que habrán de seleccionar y organizar para facilitar la educación de los estudiantes, la identidad y el trabajo de los docentes, y, desde luego, la misma organización de las instituciones y las políticas educativas.

Hoy en día, en un mundo donde la comunicación se produce no sólo a través del lenguaje escrito, sino también a través del lenguaje audiovisual y a través de soportes físicos que no son impresos, el concepto de alfabetización cambia radicalmente. De modo que el dominio de la lectoescritura resulta insuficiente puesto que sólo permite acceder a una parte de la información. Así una persona analfabeta tecnológicamente queda al margen de la red comunicativa que ofertan las nuevas tecnologías (Area, 2001). De lo que puede suponerse que en un futuro inmediato aquellos ciudadanos que no sepan desenvolverse en la cultura y tecnología digital de un modo inteligente (saber conectarse y navegar por redes, buscar la información útil, analizarla y reconstruirla, comunicarla a otros usuarios), no podrán acceder a la cultura y al mercado de la sociedad de la información y por lo tanto tendrán altas probabilidades de ser marginados.

Este analfabetismo tecnológico provocará, seguramente, mayores dificultades en el acceso y promoción en el mercado laboral, indefensión y vulnerabilidad ante la manipulación informativa, incapacidad para la utilización de los recursos de comunicación digitales (Area, 2001).

De aquí se deriva la urgente necesidad de planificar y poner en práctica programas y acciones formativas destinadas a facilitar el acceso a las nuevas tecnologías a amplios sectores de nuestra sociedad.

El problema estriba, entonces y de nuevo, en qué tipo de modelo de sociedad de la información se desea construir, al servicio de qué metas y proyecto político serán diseñados estos programas educativos de formación y alfabetización y que a su vez estarán condicionados por los supuestos ideológicos y políticos imperantes.

A juicio de Area (2001) en la actualidad están coexistiendo dos discursos no necesariamente contrapuestos, aunque sí distintos, en torno a los “porqués” y “para qué” formar a la población ante las tecnologías. Uno es el discurso generado desde la lógica del mercado y de las organizaciones económicas, el otro es el discurso político de quienes apuestan por un proyecto más democrático y participativo de los ciudadanos.

Pero al margen de estas tendencias, la realidad mucho más cruda demuestra que el acceso a esta formación es, hoy por hoy, una realidad para las clases medias y altas de las sociedades occidentales ya que son quienes poseen en sus hogares estas nuevas tecnologías (ordenadores, televisión digital, internet,...) y son quienes pueden pagar por esta educación en las redes privadas de escolarización (Area, 2001). Mientras que la red pública, entendida como la única posibilidad educativa para la mayor parte de los ciudadanos, todavía presenta porcentajes de formación en las nuevas tecnologías demasiado pequeños.

Estamos, pues, ante otra nueva manifestación de desigualdad educativa. Y esta nueva marginalización producto de la revolución digital, depende de insoslayables problemas de fondo que siguen siendo los mismos, pero amplificadas por el acceso a posibilidades de desarrollo muchos más rápidas que excluyen aún más a los países en vías de desarrollo.

Según Valenti (2002), el principal problema de los países en vías de desarrollo sigue siendo su incapacidad institucional para acompañar y adaptarse a los cambios, particularmente, y para considerar un nuevo y complejo marco institucional que permita gestionar un conocimiento distribuido que es preciso integrar.

En primer lugar, en la mayoría de estos países no se perciben, en modo alguno, estrategias claras sino más bien una serie de impulsos motivados por “la moda” de la Sociedad de la Información y de la nueva economía promulgada por el pensamiento único o por las presiones desordenadas que provoca el entorno social, económico y tecnológico. Estas presiones han motivado toda una serie de medidas que fundamentalmente se han centrado en inversiones de infraestructura y en mucha menor medida en la generación de contenidos.

La construcción de un nuevo paradigma social, va mucho más allá de una simple nueva economía, para lo que es necesario favorecer un conjunto de iniciativas colectivas que puedan reconducir una nueva institucionalidad y orientar un nuevo modelo de desarrollo basado en la participación y la capacidad de generación, difusión y utilización de nuevos conocimientos.

Por lo mismo, se necesitan acciones concretas, estímulos e inversiones que lo promuevan, dirigidas a repensar los tradicionales esquemas institucionales de participación, sabiendo que la única forma de hacer esto posible es mediante la “introducción en” y la “acción desde” la base de los problemas –denominados por Valenti como niveles micro- de manera que se tienda a un modelo enteramente endógeno, acoplado a las tradiciones históricas, culturales y sociales y que considere las posibilidades y debilidades del contexto. Tarea esta que debe partir de los Gobiernos.

2.2.5. La encrucijada de riesgos y beneficios.

Las nuevas tecnologías permiten poner en práctica modelos verdaderamente comunicativos y educativos y, al mismo tiempo, poner en evidencia si una institución, sus responsables académicos y técnicos, abogan por establecer nuevas formas de enseñar o aprender o si, por el contrario, van a seguir utilizando las nuevas tecnologías como sistema para reproducir y controlar cualquier tipo de mensajes (Aparici, 2009).

Nunca como hasta ahora fue posible sentar las bases de una concepción distinta del saber y del conocimiento, con base en una lectura dialógica, intersubjetiva y comunitaria desde una proyección integral de la comunicación, facilitando así, al decir de Sierra (2006), una lectura endógena y participativa del desarrollo, que identificando la comunicación, la educación y la cultura como fuerzas motrices, permitan el aprendizaje activo mediante iniciativas movilizadoras del conocimiento y conduzca a prácticas de investigación colectiva e interculturales.

Múltiples son los beneficios emanados de este estado de cosas: el hecho de que en la sociedad de la información cualquiera de sus miembros puede encontrar la información que deseé, cuándo quiera, sin importar dónde se encuentre, lo que potencia el desarrollo de otras oportunidades como la interrelación no presencial y no simultánea, sin necesidad de que exista consecutividad de acciones o diálogos ininterrumpidos o fijos a un horario, además de que cualquiera de los usuarios o miembros pueda interrelacionarse con todos mediante una conectividad, cuyo funcionamiento en red dota al conjunto de unas posibilidades mayores que la que podría obtenerse de la simple suma de sus partes componentes (Pérez-Yuste, 2003).

De este modo, las nuevas tecnologías permiten establecer una comunicación “online” y tener un papel mucho más activo en la construcción y desarrollo de un currículum. Permiten darle voz y palabra a los alumnos de un curso. Permiten establecer

una más estrecha relación entre educación y cambio social a través de lo accesible que se vuelve a la discusión de los problemas del desarrollo local, por lo que podría impulsar, también como nunca antes, una perspectiva de servicio comunitario mediante un sujeto que sea el actor de su propia historia, formado y educado para la recepción y la apropiación de la cultura a través de la praxis, los objetivos y las necesidades que determinan los movimientos sociales (Sierra, 2000) y que no elude las contradicciones que atraviesan el tejido comunitario y las limitaciones que afectan al propio paradigma.

Desde esta perspectiva del aprovechamiento de los beneficios que deja a nuestro alcance, es que Aparici (2003) responsabiliza a los actores involucrados en el proceso como los directos responsables de continuar atados a sistemas autoritarios unidireccionales o de establecer, en cambio, canales democráticos de participación entre todas las partes.

A finales de 1980, ostensiblemente influenciada por el terreno ganado luego del auge conocido y previsible de la tecnología y los medios, la UNICEF hizo suyo el término de *Tercer Canal* para referirse al conjunto de instrumentos y canales de información, comunicación y acción social que podían ser usados para ayudar a transmitir conocimientos, informar y educar a la población en asuntos sociales. De esta forma se asumían implícita y explícitamente la educación formal y no-formal como los otros dos canales educativos (UNICEF, 1990).

También bajo la misma dinámica, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990), organizada por la UNESCO, la UNICEF, el PNUD y el Banco Mundial, confió, en el llamado *Tercer Canal*, como vehículo a sus esperanzas de alcanzar las seis metas de educación básica para todos.

Llegado el 2000, e incumplidos los propósitos trazados, las metas comenzaron a reducirse y el *Tercer Canal*, inicialmente pensado como un ámbito compartido por

tecnologías tradicionales y modernas, desapareció de las metas educativas. El discurso de la Educación se dirigió por completo al mundo virtual, dejando atrás -según Torres (2005)- la discusión acerca de las necesidades básicas de aprendizaje de la gente, y adoptando como temas centrales la competitividad y las nuevas habilidades requeridas por el mercado.

Cuando en la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, celebrada años más tarde en Túnez (CMSI, 2005), se propuso poner el potencial de las nuevas tecnologías al servicio del desarrollo y hacer frente a los nuevos desafíos que plantea la Sociedad de la Información en los planos nacional, regional e internacional, comenzaban a polarizarse dos visiones puede decirse que encontradas sobre la sociedad de la información. Por un lado, una visión traducía el acceso a las nuevas tecnologías bajo la aspiración de reducir la brecha digital y lograr un mundo de conectados a la red, mientras que por otro lado emergía una visión más orientada a la trascendencia de las propias tecnologías, promulgando una sociedad de la información con rostro humano que promoviera un nuevo paradigma social (Torres, 2005).

Los acuerdos de la cumbre estuvieron más a tono con la primera visión, priorizando una serie de objetivos dirigidos a optimizar la cooperación para el mejoramiento de la conectividad y el acceso a las tecnologías antes del 2015.

Entre estos parámetros de desarrollo estaban el utilizar las tecnologías para conectar aldeas, universidades, escuelas superiores, escuelas secundarias y escuelas primarias, centros científicos y de investigación, bibliotecas públicas, centros culturales, museos, oficinas de correos y archivos, centros sanitarios y hospitales, departamentos de gobierno locales y centrales y crear sitios web y direcciones de correo electrónico. También se contempló la necesidad de adaptar todos los programas de estudio de la enseñanza primaria y secundaria al cumplimiento de los objetivos de la Sociedad de la

Información, teniendo en cuenta las circunstancias de cada país y asegurando que todos los habitantes del mundo tuvieran acceso a servicios de televisión y radio para así fomentar la convergencia mediática que facilitara la presencia de todos los idiomas y las culturas del mundo en Internet.

A juicio de Bernal (2008), La CMSI de Túnez evidenció la puesta en marcha de un ejercicio de "inventario" que culminó con la publicación de un informe preliminar en febrero que se actualizaría en noviembre, en una segunda fase, sumándose a la abundancia de eventos con declaraciones que hablan de la necesidad de borrar las diferencias, pero carecen de acciones concretas para eliminarlas realmente.

Los hechos parecen demostrar, con su multiplicidad de ejemplos, que sin financiamiento ni voluntad política sostenida, las naciones subdesarrolladas no tendrán acceso a estas nuevas tecnologías.

Por otro lado, muchas veces las alternativas entendidas como soluciones significan el agravamiento de los estados de desigualdad imperantes.

Para algunos autores como Santos (2006), la brecha digital sólo se resolverá mediante la introducción de computadores personales con acceso a Internet. Mientras que para Camacho (2005), la brecha entendida como fisura tecnológica únicamente, y la propuesta de basar su solución principal en el desarrollo de la infraestructura, resultan más convenientes para las grandes empresas de telecomunicaciones y las productoras y comercializadoras de equipos de computación, que para los propios aquejados.

En cambio la inversión social que implica abordar integralmente las brechas digitales, por medio de procesos de fortalecimiento organizativo y de desarrollo de capacidades, no representan un negocio tan importante como la venta masiva de conectividad y computadoras, y esta es una de las poderosas razones por las que tan a menudo se prioriza la primera, en detrimento de la segunda.

De ahí su propuesta de abordar la brecha bajo el supuesto de causalidad, como una expresión de las brechas sociales existentes. Y como necesidad de comprenderla a través del análisis de las condiciones de acceso, uso y apropiación social de las mismas, para no reducir su comprensión a la infraestructura y conectividad, lectura que, con tanta frecuencia, ha llevado a que los Estados, los organismos internacionales y algunas instancias de la sociedad civil orienten los esfuerzos y recursos directamente al desarrollo de la instrumentación técnica y en muy pocos casos a procesos de capacitación básica.

Invertir en infraestructura tiene, además, la ventaja de que es fácil hacer evidente el destino de los recursos -computadoras, laboratorios, conexiones, líneas-. Pero Camacho (2005) alerta sobre el peligro de suponer que una vez que se ha desarrollado la infraestructura, el resto de los beneficios se desatarán mágicamente.

Y aborda, además, el concepto de individualidad inmanente en las formas puramente cuánticas de medir el problema. Según la autora, al realizar las mediciones de la brecha digital basándose en la relación entre población conectada y población desconectada, se estimula un uso individual de la tecnología que ya de por sí se ha visto conducida hacia un uso individualizado en la escuela, la empresa, el Estado y otros espacios donde esta se ha integrado como parte de los recursos cotidianos (Camacho, 2005).

En general son poco generalizadas las acciones que tratan de establecer usos colectivos de las nuevas tecnologías. Y sólo desde algunos esfuerzos de la sociedad civil -como los telecentros o los puntos de acceso comunitario-, la reducción de las brechas digitales y la medición de las mismas se basan en usos colectivos de los equipos de cómputo y estimulan y comprenden los beneficios grupales de los mismos.

A favor de una medición de la brecha digital que refiera las capacidades/dificultades que tiene un grupo social de utilizar las nuevas tecnologías como recurso común para el desarrollo de la colectividad y la transformación de las condiciones de vida de sus integrantes, Servon y Pinkett (2009), promueven la creación y fomento de los llamados centros de tecnología comunitaria, iniciativa estadounidense que tuvo su auge en los últimos años del gobierno de Bill Clinton y que con socios públicos y privados trató de incorporar a grandes segmentos de población y vincularlos con los recursos de las nuevas tecnologías.

Se ofrecía, así, una alternativa a las dimensiones acceso, alfabetización/formación y al problema de los contenidos, toda vez que los centros eran empleados para acceder, aprender y crear y presentar contenidos propios.

Estructuralmente, estas entidades pueden organizarse como centros independientes, centros incluidos dentro de instituciones multiusos y redes de centros que pueden incluir uno solo o los dos tipos anteriores.

A juicio de Servon y Pinkett (2009) la experiencia de los centros comunitarios está desarrollando funciones críticas que contribuyen a la reducción de la brecha posibilitando la integración de los que se encuentran en el lado equivocado de la brecha digital –como los negros y los latinos–y ampliando la labor de las organizaciones comunitarias tradicionales para abordar cuestiones de justicia económica y social.

Sin eludir el éxito de la experiencia en el estrechamiento de la brecha hacia el interior de una nación con complejas relaciones sociales y diferencias sociales sin dudas notorias, es ineludible acentuar que la misma responde a las particularidades del contexto y el sistema económico norteamericano, que por cuestiones obvias es imposible traspolar a las realidades de los países pobres del resto del planeta.

Al juicio, un poco más abarcador de Bernal (2008), la estrategia que contemple el problema de brecha debe considerarse desde cuatro perspectivas: la de la infraestructura, la del desarrollo de habilidades de uso de la tecnología combinada con la oferta de información y el desarrollo de sitios con contenidos relevantes al contexto y lenguas nacionales. Y la del cambio cultural con mecanismos de fomento al uso de información “formal” aplicable al contexto específico en la toma de decisiones.

También resulta fundamental que la toma de decisiones esté guiada por enfoque integradores. Con relativa frecuencia la gran mayoría de las acciones llevadas a la práctica, parten de miradas demasiado polarizadas, bien hacia una tecnofilia o bien hacia un tecnofobia que aborden la interacción entre la sociedad y las tecnologías siguiendo el tradicional esquema del análisis de impactos y, por tanto, adolecen de una aproximación fundamentalmente determinista que no analiza qué tipo de factores sociales o culturales han configurado, no sólo el uso, sino el diseño mismo de las tecnologías al uso y sin establecer vínculos entre dichas culturas y algunas de las características estructurales y funcionales básicas. (Blázquez, 2001).

Así, a juicio de Trejo (2006) las nuevas tecnologías deberían proporcionar un espacio de encuentro de una nueva esfera pública, donde la sociedad civil pueda definirse y comprenderse en su diversidad y donde las estructuras políticas estén sujetas al debate público y sean evaluadas por sus acciones, garantizando la participación de las categorías más excluidas a través de perspectivas de género, regionales y sociales.

Y si para Marí (1999), es necesaria la recuperación de la participación política a partir de nuevos actores, nuevos temas y nuevos modelos de organización, desde un enfoque más concreto, para Sierra (2006) no es posible estudiar las innovaciones tecnológicas y organizacionales en el campo de la tecnología y los medios, sin analizar los procesos económicos, las formas de reestructuración y ordenamiento del territorio e

incluso los procesos de modificación, desplazamiento y asimilación simbólica que se producen en el campo de la cultura; y del mismo modo no es posible abordar el complejo estudio de la dinámica de desarrollo de la sociedad de la información y sus implicaciones económicas y político-culturales sin una perspectiva del problema del desarrollo social que reconozca las múltiples dimensiones y el elevado nivel de indeterminación que gobiernan los procesos de construcción de la realidad vinculados a las nuevas formas de información y conocimiento.

Uno de los vínculos fundamentales a repasar, sería el de la educación en tanto un conjunto de campos integrados, sacudidos ambos por limitaciones y prospectivas en más de un sentido comunes y llamados a funcionar en indispensable convergencia lo mismo para el logro de espurios como loables objetivos.

Para Torres (2005) cualquier análisis o propuesta de mejora en este aspecto debe partir de la identificación de la sociedad de la información como un proceso en marcha, antes que de una realidad dada, y donde la verdadera aspiración sea construir sociedades del y para el aprendizaje.

En esa ruta plantea que la educación en la sociedad de la información debería estar enfocada en primer lugar, al aseguramiento de la alfabetización universal y la formación básica, relevante y de calidad a toda la población, lo mismo en los países del Norte que en los del Sur, promoviendo articular los aprendizajes dentro y fuera del sistema escolar, en la educación formal, no-formal e informal, en la familia, en la comunidad, en los espacios de trabajo, de producción, de creación y recreación, de participación social; aprovechando todas las herramientas y tecnologías disponibles, en el marco de una estrategia integral de comunicación y aprendizaje, mediante una enseñanza dirigida a aprovechar selectiva y críticamente la información y el conocimiento disponibles y a identificar, producir y difundir información,

conocimientos y saberes mediante el desarrollo del pensamiento autónomo y el pensamiento complejo; de manera que todo esto conduzca a la participación activa en la acción social transformadora y superadora de la realidad existente, encarnando en su práctica el derecho de todos a la educación entendida como un aprendizaje a lo largo de toda la vida (Torres, 2005: 6).

A juicio de Cabero (2001) es imprescindible no volver a cometer los errores que se perpetraron con la introducción de las tecnologías tradicionales, esto es la incorporación masiva, carente de reflexión sobre las posibilidades y limitaciones de los instrumentos a utilizar, sumado a la falta de formación adecuada de las personas que debían movilizarlas en los entornos de formación.

Las nuevas tecnologías ostentan elementos significativos para configurar nuevos entornos y escenarios para la formación más flexibles, con una ostensible ampliación de la oferta informativa y la potenciación de escenarios interactivos que pongan a disposición del estudiante una amplitud de información con gran posibilidad de actualización que pueden introducir cambios notables en los modelos de comunicación y en los métodos de enseñanza-aprendizaje a utilizar por los profesores.

De igual manera son particularmente propicias para la promoción del autoaprendizaje como para el trabajo colaborativo y en grupo, mediante la creación de entornos de interacción humana, o el surgimiento de nuevas modalidades de tutorización, además de que posibilita la generación de una nueva y acaso más intensiva cultura de la evaluación.

A juicio de Area (2001) un modelo educativo integral que aborde cualificar y alfabetizar en el uso de las nuevas tecnologías, requiere el desarrollo de cuatro ámbitos o dimensiones formativas, a saber una dimensión instrumental, relativa al dominio técnico de cada tecnología; una dimensión cognitiva, dedicada a la adquisición de los

conocimientos y habilidades específicos que permitan buscar, seleccionar, analizar, comprender, recrear y utilizar de forma inteligente la información. Una dimensión actitudinal, referida al desarrollo de un conjunto de valores y actitudes hacia la tecnología de modo que no se caiga ni en un posicionamiento tecnofóbico ni en una actitud de aceptación acrítica y sumisa de las mismas. Y de una dimensión política, relativa a la toma de conciencia de que las tecnologías de la información y comunicación no son asépticas ni neutrales desde un punto de vista social, sino que las mismas inciden significativamente en el entorno cultural y político de la sociedad.

Area (2001) también plantea una serie de adecuaciones que el sistema educativo debe asimilar de acuerdo a las características y necesidades surgidas en el seno de las llamadas sociedades postindustriales o de la información. Subdividiéndolas en acciones de cara a la educación tanto formal como informal, propone la ejecución de importantes inversiones económicas para dotar de recursos tecnológicos suficientes a los centros educativos, de modo de que sea materialmente posible la creación de redes telemáticas educativas.

También propone desarrollar estrategias de formación del profesorado y de asesoramiento a los centros escolares en relación a la utilización de las tecnologías de la información y comunicación con fines educativos, partiendo de una concepción de los centros educativos como instancias culturales integradas en la zona o comunidad a la que pertenecen y poniendo a disposición de dicha comunidad los recursos tecnológicos disponibles en los centros. Para así planificar y desarrollar proyectos y experiencias de educación virtual o teleformación; propiciar la creación de “comunidades virtuales de aprendizaje”, y la creación de webs y materiales *on line* que puedan ser utilizados y compartidos por diferentes centros y aulas que estimulen la innovación de las prácticas docentes de cara a facilitar que los procesos de enseñanza se dirijan a propiciar la

reconstrucción de las experiencias e informaciones que los niños y jóvenes obtienen extraescolarmente a través de los medios de masas y tecnologías de información y comunicación; así como enfocar el aprendizaje hacia metas que persigan que el alumnado aprenda a buscar, seleccionar y reelaborar la información, más que a ser un mero receptor de la misma.

Asimismo, en el área de la educación no formal, propone potenciar y apoyar proyectos y experiencias de asociaciones culturales, juveniles, ONGs, sindicatos, etcétera, en el uso pedagógico y cultural de la tecnología mediante la subvención económica para la creación de centros de información en barrios y pueblos, dirigidos a la formación inicial a los usuarios y al apoyo a la creación y difusión de información a través de los recursos tecnológicos. Así como transformar las bibliotecas y centros culturales en espacios de acceso a la cultura audiovisual e informática. De manera que la interacción social, se efectúe a través de un intercambio equilibrado de noticias, de experiencias, de valores, y se encamine hacia el desarrollo integral, lo que –también a juicio de Queirós (2003)- es inseparable del flujo horizontal y equilibrado de los recursos, de forma que todos reciban información, pero todos –a su vez- puedan convertirse en emisores.

Paralelamente, la interactividad como principal característica de estos sistemas, puede hacer posible adecuar la enseñanza a los diferentes intereses o ritmos de aprendizaje, aportando grandes posibilidades para atender la diversidad de alumnos. Así pues, habrá también que estudiar y hacer ver a los docentes las modificaciones notables que estas nuevas tecnologías originan en el proceso de aprendizaje de los alumnos (Blázquez, 2001b).

Otro reto consiste en usar bien los beneficios de unos sistemas que se dicen universales, bidireccionales e interactivos y procurar que la interactividad no sea una

expresión carente de sentido práctico, ni un simulacro de participación social con una visión tecnicista y clientelista, o solamente pensada en función de los docentes o de las instituciones sin considerar la construcción colaborativa de mensajes y la generación compartida de conocimientos (Castells, 2005).

Y es que las tecnologías de la información y la comunicación sólo pueden dar frutos educativos en un adecuado marco de transformaciones culturales, organizativas e institucionales. La introducción de tecnología en la escuela es efectiva cuando los profesores saben emplearlos debidamente; y estos no pueden hacer gran cosa a menos que el sistema organizativo de la escuela trascienda las burocracias disciplinarias de la era de la información (Castells, 2005).

Se hace imprescindible, entonces, concebir la sociedad red global como algo más que un asunto de redes de telecomunicación. Hay que redirigir los esfuerzos al diseño de sistemas de comunicación para la inclusión y la colaboración, de modo que todas las culturas cobren relevancia y no exista oposición entre hipermodernidad y tradición, sino complementariedad y aprendizaje recíproco (Castells, 2005).

De igual manera, debe acabar de asumirse el reto de armonizar el desarrollo de las altas competencias formativas en respuesta a los nuevos modelos de producción y de trabajo –pero restaurando la idea de la educación como un derecho moral y una necesidad social, y no sólo como un espacio de creación de las habilidades y competencias que los nuevos tiempos exigen-, promoviendo el desarrollo de valores y actitudes antagónicos con el espíritu individualista, creativo y competitivo subyacente, diversificando las respuestas escolares y educativas para responder así a una sociedad más heterogénea y, cubriendo los flancos de la cohesión social descuidados por otras instituciones, incluir en los proyectos escolares objetivos y contenidos más ambiciosos y integrales sin propiciar los fuertes cambios presupuestarios, estructurales,

organizativos y profesionales que seguramente serán considerados como imprescindibles para hacer verosímil la posibilidad de satisfacerlos (Escudero, 2001).

Tal y como enfatiza Escudero (2001) la idea y el proyecto de una escuela y educación pública, de todos y para todos, no debiera arrugarse ni dejarse impresionar por los efectos impresionantes de la sociedad de la información.

La nueva sociedad de información y de comunicación solicita de la educación cualidades de creatividad, adaptabilidad y flexibilidad para hacer frente a situaciones difícilmente previsibles y a retos modernos de un orden muy distinto al de las competencias del pasado. La pedagogía tiene ante sí, la tarea de analizar los impactos de las nuevas tecnologías sobre la formación de las nuevas generaciones; fijar qué tipo de saberes, qué destrezas o normas son las más adecuadas para convivir ellas y cuáles son los caminos para solucionar los problemas educativos que continuarán surgiendo (Blázquez, 2001b).

Todos estos enfoques se apoyan en un concepto de la educación como un sistema complejo y amplio que supera al ámbito estrictamente escolar y que abarca la educación de personas adultas, la educación a distancia en cualesquiera de sus modalidades, la formación continua de trabajadores, la educación no formal promovida desde ayuntamientos, asociaciones, colectivos, organizaciones no gubernamentales y representan una constelación de acciones educativas que deben ser contempladas en una política global de facilitación del acceso a las tecnologías por todos los ciudadanos. Por lo tanto, y como plantea Area (2001), más que hablar de una política educativa, se está planteando una redimensión de la política social, cultural y educativa desde una perspectiva de profundización democrática opuesta al desarrollo de una sociedad de la información basada casi exclusivamente en criterios mercantilistas y de consumo.

2.3. Un repaso a las políticas, los programas, y los planes de comunicación educativa a nivel internacional

En la actualidad una nueva pedagogía cultural mediática, puesta a favor de intereses más comerciales que educativos, mina y cuestiona el sistema formal de enseñanza (Sierra, 2002). Bajo este imperio del capital, las políticas de comunicación y educación han incorporado a sus objetivos multitud de parámetros claramente economicistas.

A juicio de varios autores (Apple, 1996, Giroux, 2001b y Sierra, 2002), toda política educomunicativa se produce a partir de los conflictos culturales, políticos y económicos de los pueblos y es por ello que los programas de contenidos educomunicativos deben ser analizados políticamente, lo que pasa por identificar qué se acepta como conocimiento, cómo se organiza, qué agencias y con qué fines se diseñan las reformas educomunicativas, qué filosofía pública inspira los proyectos y quiénes son los principales beneficiarios de las mismas.

Es así, dado que toda experiencia en materia de comunicación educativa, presupone una posición, un interés, un compromiso y una concepción ideológica determinada del poder cultural que pueden, y deben, ser analizados históricamente (Sierra, 2002).

El análisis de las políticas de comunicación educativa no sólo permite determinar el grado de integración de los recursos y medios de comunicación masiva con el sistema educativo, sino, además, profundizar en las complejas relaciones entre capital económico y cultural, el papel de la escuela y los currículos.

El presente acápite parte de una descripción general de las políticas culturales con el fin de definir modelos alternativos.

Seguidamente se introduce en el ámbito de la integración de los medios de comunicación en la escuela y haciendo un repaso de las principales propuestas de

estrategias esbozadas por los expertos en el tema, sistematiza una serie de elementos imprescindibles para la integración y aborda de manera específica cómo ha sido la evolución de la integración de los medios en el universo educativo a escala mundial con casos concretos en la zona europea, a través de experiencias nacionales y a través de los fundamentales programas educomunicativos puestos en marcha en la zona latinoamericana, hasta desembocar en el caso cubano, con lo que se denota una diferente concepción y sistematización de las prácticas, concebidas en función de las diferentes características socioeconómicas y culturales de los contextos en comparación.

2.3.1. Políticas de educomunicación. Su evolución

Las industrias culturales se han mostrado siempre particularmente interesadas por colonizar el sistema educativo y esta larga historia de tentativas, muchas veces apoyadas en las autoridades educativas nacionales, ha sido coronada con más éxitos que fracasos.

La integración efectiva de los medios y la escuela, ha dependido más de circunstancias coyunturales que de verdaderos movimientos a favor de la tan necesaria revolución escolar -. El empleo de la comunicación y sus tecnologías como objeto de estudio es, según Aparici (2002) un fenómeno educativo del Siglo XX, causado por la necesidad de que, durante los años de la Segunda Guerra Mundial, se emplearan los medios tecnológicos disponibles para adiestrar lo más rápidamente posible a grandes contingentes militares-. De ahí que Sierra (2002) considere que en la historia de la educomunicación haya sido un proceso de disciplinamiento social a través de los modernos medios de comunicación masiva, lo que a fin de cuentas revolucionó las formas de saber y alteró los usos y las concepciones tradicionales de la educación.

Desde una óptica más afincada en las consecuencias políticas de los medios sobre la escuela, puede decirse que el replanteamiento de las políticas culturales que tiene lugar hoy no es reciente, sino que se trata de un largo proceso de reconstitución

paulatina de las funciones estructurales de socialización y reproducción cultural que ha evolucionado a través del tiempo y que Sierra (2002:5-8) estructura en cuatro etapas.

Primera etapa o fase explotatoria: Comprendida desde el nacimiento de la UNESCO, en 1946, hasta el desarrollo de los primeros programas de educación para la recepción, en 1960.

En esta época los organismos internacionales (OCDE, Consejo de Europa) definen estrategias de integración de los sistemas informativos en las políticas educativas, vinculándolos a la televisión educativa, la prensa escrita y la radiodifusión y las políticas de modernización pedagógica se dirigirán a fomentar programas de socialización cultural con el concurso de las corporaciones mediáticas estableciendo, sin embargo, políticas públicas fragmentarias, inconexas y sectoriales.

Segunda etapa: La que se desarrolla a partir de la década de los 60, cuando los gobiernos europeos y norteamericanos, junto a países como Japón, México, Brasil o Australia, implementan programas nacionales destinados a integrar los medios de información en el aula. Paralelamente, a través de los aportes de la Escuela de Frankfurt y de la semiología francesa (Aparici, 2002) puede decirse que a lo largo de la década cuajó un interesante movimiento específicamente dedicado a la educación en materia de comunicación, principalmente en los Estados Unidos. Evento este que, favorecido por el fenómeno de la contracultura determinó la instrumentación de una nueva disciplina que procuraba establecer campos de acción conjuntos para comunicadores y educadores.

Asimismo, el sistema educativo sería objeto de programas intensivos de modernización que tratan de hacer evolucionar los modelos masivos, uniformes y centralizados del sistema público hacia sistemas polivalentes, innovadores y

personalizados de educación, mediante los medios informativos. Generándose así iniciativas al servicio del proyecto globalizador de la economía capitalista.

Eran los tiempos de informes como “Aprender a ser” de la UNESCO, de la carrera aeroespacial y del surgimiento de experiencias internacionales de teleeducación como Barrio Sésamo, en los que la crisis del modelo fordista daba lugar a la interpretación del conocimiento como un factor productivo de vital importancia, lo que condujo, finalmente, a que en la década de los 70 se crearan organizaciones no gubernamentales dedicadas al estudio de los medios y a su práctica, reflexión y crítica en la escuela (Aparici, 2002).

En el mundo anglosajón se produjeron vinculaciones entre diferentes especialistas, dados al intercambio de diferentes prácticas que posibilitaron el nacimiento de movimientos y acciones primero de carácter local, luego regional y, por último, internacional (Aparici, 2002).

Otro tanto ocurrió en el contexto iberoamericano, donde a partir de los principios pedagógicos de Paulo Freire, se desarrollaron propuestas de comunicación y cultura popular.

Sin llegar a establecer vinculaciones ni contactos entre sí, estos dos grupos desarrollaron propuestas que respondían a las necesidades culturales y sociales de sus respectivos contextos.

En el contexto latinoamericano el movimiento educomunicativo quedaría articulado alrededor de las figuras de Mario Kaplún, Jesús Martín Barbero y Daniel Prieto Castillo y a través de instituciones como el ILCE en México y el CENECA en Chile. Mientras, en otros países europeos ocurría un proceso similar, ya fuera a través de organismos no gubernamentales, de las asociaciones universitarias y hasta de

ministerios de educación implicados en el proceso de generación de los nuevos modelos educocomunicativos.

Se vivía, puede decirse, la época dorada de la comunicación educativa a escala mundial, estimulada por la iniciativa del Nuevo Orden Mundial de la Información y Comunicación (NOMIC) que fue lanzada por el Movimiento de Países No Alineados y recibió el apoyo de la UNESCO, que a su vez publicó el connotativo *Informe MacBride* –conocido como *Voces Múltiples, Un solo Mundo*- en el cual se proponía distribuir y balancear los flujos de información entre países ricos y pobres.

Tercera etapa: Se corresponde con el fracaso de la iniciativa del Nuevo Orden Mundial de Información y Comunicación (NOMIC) y del proyecto político-cultural del Informe McBride, lo que rompe con todos los planes de la etapa histórica anterior e inaugura un periodo marcado por la liberalización y desregulación de los sistemas nacionales de comunicación y educación y el desplazamiento de los resortes del poder cultural del ámbito de los Estados nacionales a los medios y corporaciones globales (Sierra, 2002).

Bajo tales efectos la educación y la comunicación públicas se convierten en objeto de críticas por las fuerzas políticas y económicas hegemónicas. Varios autores (Sierra, 2001; Marí, 2001; Quirós, 2003) responsabilizan de esta involución a las políticas culturales contrarreformistas encabezadas por dos administraciones de la época: la de Ronald Reagan, en Estados Unidos y la del gobierno conservador de Margaret Thatcher, en Reino Unido.

Ambos cortaron las ayudas y subvenciones y en lo subsiguiente fueron Canadá y Australia los países más destacados a nivel internacional, por el nivel alcanzado en la enseñanza de los medios en la educación primaria y secundaria (Aparici, 2002).

Bajo tales programas, severamente adversos a los medios públicos, y potenciadores de una modernización competitiva, los medios de comunicación y el sistema educativo quedaron de tal forma sujetos a los imperativos del capital y a los impulsos de la oferta y la demanda, que en lo adelante todo proyecto democrático de integración cultural, será desestimado en favor de criterios productivistas o instrumentales.

Cuarta etapa: Identificada por la reacción a la etapa anterior, en la que se intenta una recuperación de las políticas educomunicativas lo que inspirará las múltiples iniciativas públicas de desarrollo de la sociedad de la información.

Temporalmente se ubica a partir de 1995, con la definición del proyecto norteamericano de globalización cultural asumido por el G8, durante la administración Clinton.

Según Sierra (2002), este proceder responde a la necesidad de encubrir la responsabilidad de las insuficiencias y desigualdades intrínsecas del capitalismo y al requisito de justificar sus propias actividades bajo una postura de neutralidad benevolente, con una dinámica que liga el sentido de bien público a los intereses corporativos de las industrias, donde los valores empresariales de flexibilidad, competencia y producción bajo demanda, son los principios que inspiran la filosofía de la educomunicación.

Para Aparici (2002) resulta particularmente constatable que el estudio de la comunicación en los ámbitos educativos sea, en los últimos años, inversamente proporcional a la expansión de las nuevas tecnologías y el desarrollo del paradigma economicista basado en la globalización (Aparici, 2002).

Podría parecer paradójico, pero según apunta Aparici, la notable disminución de la atención a dicha esfera, responde a un lógico proceso de reconversión en el que la

televisión, el cómic, la prensa, el vídeo comienzan a ser sustituidos por las aulas de informática y los modelos de formación que se ponen en práctica, no van más allá de las mismas acciones que realizaban muchas academias en los años 40 y 50 del siglo pasado cuando “enseñaban a escribir a máquina” (Aparici, 2002).

Con la introducción del ordenador en el aula, surge un determinado objeto de culto y la interpretación de su uso que se homogeniza es la de asociar tecnología con información e información con conocimiento, en una relación donde el conocimiento se concibe como algo íntimamente ligado a la expansión de las tecnologías de la información y de la comunicación, y cuya intelección es perfectamente posible a través de un uso estandarizado de la informática.

Aparici (2002) considera que el modelo crítico-reflexivo de educomunicación, está siendo sustituido por paradigmas basados en el mero eficientismo, mediante propuestas que vienen del mundo de las empresas y de organismos como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y las tendencias tecnocráticas que del Pensamiento Único y de la sociedad informacional y globalizada se generan.

Dentro de las políticas de comunicación y educación, Apple (1996) describe dos modelos básicos: las públicas democráticas y las liberales, donde las primeras tienen un carácter expansivo que busca formas de reforzar la discusión, el debate y la negociación públicas, mientras que las segundas tratan de contener la expresión política reduciéndola y supeditándola a la economía, bajo una ética de elección y consumo.

Para Sierra (2002) son las segundas las que predominan a nivel internacional a día de hoy, haciendo prevalecer el principio de libre flujo de la información y la financiación de fuertes inversiones públicas para la adquisición de sistemas telemáticos de educación en lo que se considera un indicador privilegiado de modernización de la enseñanza formal, lo que dispara el ya conocido resultado de endeudamiento y

transferencia de fondos públicos a los operadores privados, sin que los proyectos de innovación pedagógica del aula virtual multimedia hayan alcanzado siquiera la mitad de los parabienes pregonados por organizaciones como la OCDE (Sierra. 2001).

2.3.2. Retos y estrategias en materia de políticas

Bien es cierto que, de cara a estas circunstancias, se hace imprescindible establecer estrategias de redefinición de las relaciones entre políticas culturales y política en general y entre políticas culturales y pedagogía, desde un enfoque más generativo y radicalmente democrático, que conciba la política como otra actividad de formación y que vincule los supuestos culturales con los contextos institucionales en que habita el ciudadano de la nueva economía política del conocimiento (Sierra, 2002).

Resulta acuciante también, y ya en un sentido más concretamente práctico, desarrollar la investigación y la evaluación de los programas de innovación para trascender las contradicciones, articular el sistema de formación reglada con el modelo económico productivista y global; extender la redes de aprendizaje y la alfabetización tecnológica a los ámbitos desfavorecidos, emprender una adecuada organización y gestión social del conocimiento y promocionar la regulación local y global de las actividades de educomunicación para, bajo la solidez de estos supuestos, emprender de manera integral la reforma institucional del sistema público de enseñanza.

Se trata, con ello, que el análisis y diseño democrático de los programas educomunicativos sea planteado como una práctica de reflexión colectiva, abierta a la discusión pública y democrática.

A juicio de Sierra (2002), en este caso los análisis culturales de la Economía Política de la Comunicación, así como el estudio de los vínculos estructurales entre Estado, corporaciones multimedia, procesos de concentración industrial, sistema educativo y desarrollo económico, son también esenciales. Pues sólo a partir de un

análisis económico-político de los proyectos y de las implicaciones socioeducativas, es posible conocer los límites y las alternativas culturales existentes.

2.3.3. Los medios de comunicación y su integración con la escuela. Elementos a considerar.

El asumir a los medios como elementos de la educación, implica enseñar qué son, qué funciones sociales cumplen, cómo se utilizan, además de los poderes ideológicos, políticos y económicos que movilizan y los movilizan.

En los últimos treinta años, en diversas latitudes del mundo, ha tenido lugar un movimiento que, progresivamente, ha intentado responder a la problemática de la relación entre la educación y los medios de comunicación, incorporando a estos últimos como recursos didácticos, así como atendiendo la necesidad de proyectar una educación para el conocimiento de los nuevos lenguajes, en el contexto de una sociedad cada vez más mediática (Aguaded, 2002).

En la medida en que la escuela se ha hecho más consciente del trascendente papel de los medios en la transmisión del saber social, se ha visto que preparar a los ciudadanos para hacer frente a los desafíos de la comunicación en esta nueva sociedad de la información incluye la comprensión de que las universidades, las administraciones educativas, los diferentes organismos y entidades, los diarios nacionales y regionales y las asociaciones no gubernamentales y de cambio social, han sido y son ejes fundamentales en los que se sustentan las experiencias desarrolladas -con una evolución muy desigual de unos países con respecto a otros-, tanto en las formas de integración en los currículos, en los materiales curriculares desarrollados y en los recursos didácticos, como en la propia concepción de este ámbito de conocimiento (Aguaded, 2002).

En el sentido de establecer factores de cumplimiento, una comisión de expertos en la Conferencia Internacional de Toulouse (Francia) reguló una serie de requisitos

básicos para la consolidación de los planes de educación en los medios (Aguaded, 2002).

En principio se consideró básico partir de las motivaciones de los alumnos, de modo que los intereses, gustos, necesidades y preocupaciones de los estudiantes guíen la generación del conocimiento y la debida apropiación de los lenguajes se efectúe a través de una incorporación en estrecho relacionada con sus hábitos, actividades y necesidades diarias.

A favor de este cometido, y a juicio de Aguaded (2002), la experiencia ha demostrado que los programa que no parten de las necesidades concretas de los estudiantes, difícilmente pueden consolidarse.

La lucha contra el estado de homogeneización imperante, y contra la resistencia pasiva descrita por Sheperd (1993) requiere de nuevos planteamientos metodológicos, pedagógicos, tecnológicos, económicos llevados a cabo a través de un militatismo activo y una toma de conciencia del educador como elemento movilizante.

Tal y como describe Aguaded, los ejemplos de Gran Bretaña y Austria son muestras evidentes de esta situación. En el Reino Unido, la implantación de los programas de educación para los medios no ha sido el resultado de políticas administrativas decididas y planificadas ya que, en todo caso, las propias autoridades han puesto más objeciones que facilidades para su integración en el currículum obligatorio. En Australia han sido también los docentes, agrupados sobre todo en la *Association for Teachers of Media*, los que han ejercido la presión a la administración escolar para su inclusión en los planes de estudio oficiales (Aguaded, 2002).

Según la comisión de expertos de la Conferencia de Toulouse -patrocinada por el Consejo de Europa y la UNESCO-, se necesita de un apoyo oficial y estructurado que favorezca y facilite la integración de la comunicación en la educación, de manera crítica

y creativa. Pues, por propicios que sean los escenarios, también serán cuantiosos los conflictos que el educador encontrará a su paso y que, en gran medida, no dependen de su sola intervención, ni pueden ser resueltos sin una intervención oficial.

En primer lugar, el evento comunicativo se encuentra sometido a un conflicto de participación. Mientras que la comunicación interpersonal se realiza cara a cara, de forma directa e inmediata, la comunicación de masas o a través de tecnologías, es indirecta, transmitida a través de una distancia de espacio, de tiempo o de espacio-tiempo, dando lugar así a un proceso comunicativo indirecto entre el emisor y el receptor que puede dar lugar a un proceso difícil de armonizar en algunos de sus aspectos.

A excepción de la videoconferencia y la comunicación *on line* a través de Internet, los demás medios no permiten una interactividad en tiempo real: la comunicación *on line* no garantiza la horizontalidad del mensaje si sus interlocutores no desarrollan una estrategia comunicativa participativa y verdaderamente democrática y en muchas ocasiones, asistimos a un entorno aparentemente participativo, pero con prácticas comunicativas autoritarias, lo que puede conducir a un modelo educador unidireccional y hegemónico.

Otro de los conflictos es el que se relaciona con el volumen de información y la calidad de la misma. La mayor parte de la información que circula en la red es publicitaria y propagandística de productos, instituciones y/o personas. Por otro lado, cuando nos encontramos con información en apariencias útil, se debe tener presente si los datos que ofrece son veraces y fiables. Lo que deriva en un problema de fiabilidad de las fuentes (Aparici, 2002).

También, de muchos modos, el educador se encuentra de frente a estructuras narrativas no lineales y nuevas formas de organizar la información que

pueden desencadenar relaciones diferentes mediante la organización de nuevas estructuras de relatos donde, para poner un ejemplo, los receptores pueden escoger itinerarios de lectura, pero puede desembocar lo mismo en prácticas lineales de aprendizaje.

Otro conflicto inherente a la calidad de la información es el relacionado con el antagonismo de la libre circulación de la información frente a la pujante fuerza de un modelo económico que impone formas de organización informacional y que estriba en la disyuntiva de qué interpretación de la realidad impera cuando se fusionan grandes empresas de la información y de la comunicación supeditadas a los parámetros dominantes del mercado global, lo que de hecho conduciría a un colonialismo informacional, dado por las nuevas formas colonialistas de producción y consumo de información que establece una importante brecha entre países productores y países consumidores de información, rematado, según Aparici (2002), por un tercer grupo mayoritario formado por aquellos que ni producen ni consumen información.

Por ello, en relación con los recursos, resulta necesario incrementar la existencia de materiales y medios para la puesta en marcha de los programas, tanto de tipo material, como económico.

Los recursos humanos son también imprescindibles. Para ello es fundamental contar con redes de profesionales de los medios que participen con los docentes en la educación para la comunicación. La existencia de asociaciones de profesores dedicados a la educación en medios es un eje clave para la presión ante la administración y para el favorecimiento de las acciones necesarias para la puesta en marcha y consolidación de los proyectos.

Todos estos constituyen factores de naturaleza compleja que sin una política de carácter macro que aúne y correlacione esfuerzos, sería prácticamente imposible superar.

Volviendo a la esfera docente, la conferencia de Toulouse (Aguaded, 2002) también reclama que la formación de los maestros y profesores debe conjugarse a través de una preparación inicial y permanente. De esta forma sugiere que todos los enseñantes de primaria y secundaria, deberían tener en sus currículos de formación inicial cursos de educación para los medios, como estrategia general para su tratamiento transversal.

En contraste con lo dicho anteriormente, Aguaded declara (2002) que el caso de Finlandia demuestra que no es suficiente con la elaboración de planes institucionales y el desarrollo de experiencias piloto para que éstos tengan éxito en los centros escolares si los docentes alegan que no se sienten especialmente capacitados para ofrecer este tipo de enseñanzas.

Además de esto, también resulta importante definir con claridad los objetivos generales y específicos, así como los criterios de intervención y evaluación y establecer un plan para su integración en los proyectos educativos de los centros, ya que el éxito de los programas de integración también depende de la claridad con que los mismos son diseñados. Y de cara a estos mismos diseños otro aspecto a reforzar es la interacción entre los profesionales de la educación y de la comunicación para que los programas involucren todas las potencialidades a explotar, todas las alternativas de empleo de los recursos disponibles, así como tengan en cuenta el mayor número de necesidades.

Conjuntamente, es fundamental desarrollar programas evaluativos de los planes que se pongan en marcha, de manera que se diagnostiquen sus potencialidades y limitaciones y se establezcan los mecanismos correctores necesarios para su mejoramiento.

Según Aguaded (2002) los países donde los programas se han desarrollado plenamente, han concebido los planes dentro de una concepción definida de la educación, integrando la educación para los medios en un marco teórico de enseñanza crítica. En este mismo sentido Piette (1996) señala que es fundamental que las experiencias de educación en medios de comunicación constituyan más que la simple adición de programas. Por ello –criterio que comparte Sierra (2002)- la investigación de los fundamentos teóricos de la educación en medios es una urgente necesidad para superar la ambigüedad existente en muchos de los programas y el desconcierto entre los docentes que desarrollan tales experiencias. Urge, entonces, fomentar estudios e investigaciones de base y aplicados en el seno de los contextos particulares que analicen la calidad de los programas, de sus materiales, de sus planteamientos didácticos, etc.

De igual forma, una óptima educación para los medios debe complementar las acciones en los ámbitos externos al sistema educativo. La escuela no puede desarrollar por sí sola unas competencias que también corresponden a la familia, a los entornos cotidianos y a la propia sociedad.

Por otra parte, Pungente y Biernatzki (1995), en un estudio realizado sobre la enseñanza de los medios por todo el mundo, sistematizaron un conjunto de factores y elementos básicos para el desarrollo de la comunicación en las escuelas que se grafican en la Figura 3.

Para los mencionados autores, la enseñanza de los medios, como cualquier otro proyecto innovador, debe corresponderse con un movimiento surgido desde la base y en respuesta a las necesidades educomunicativas de los diferentes entornos, de modo que esté de antemano garantizado el activismo y el interés de todos los factores

involucrados.

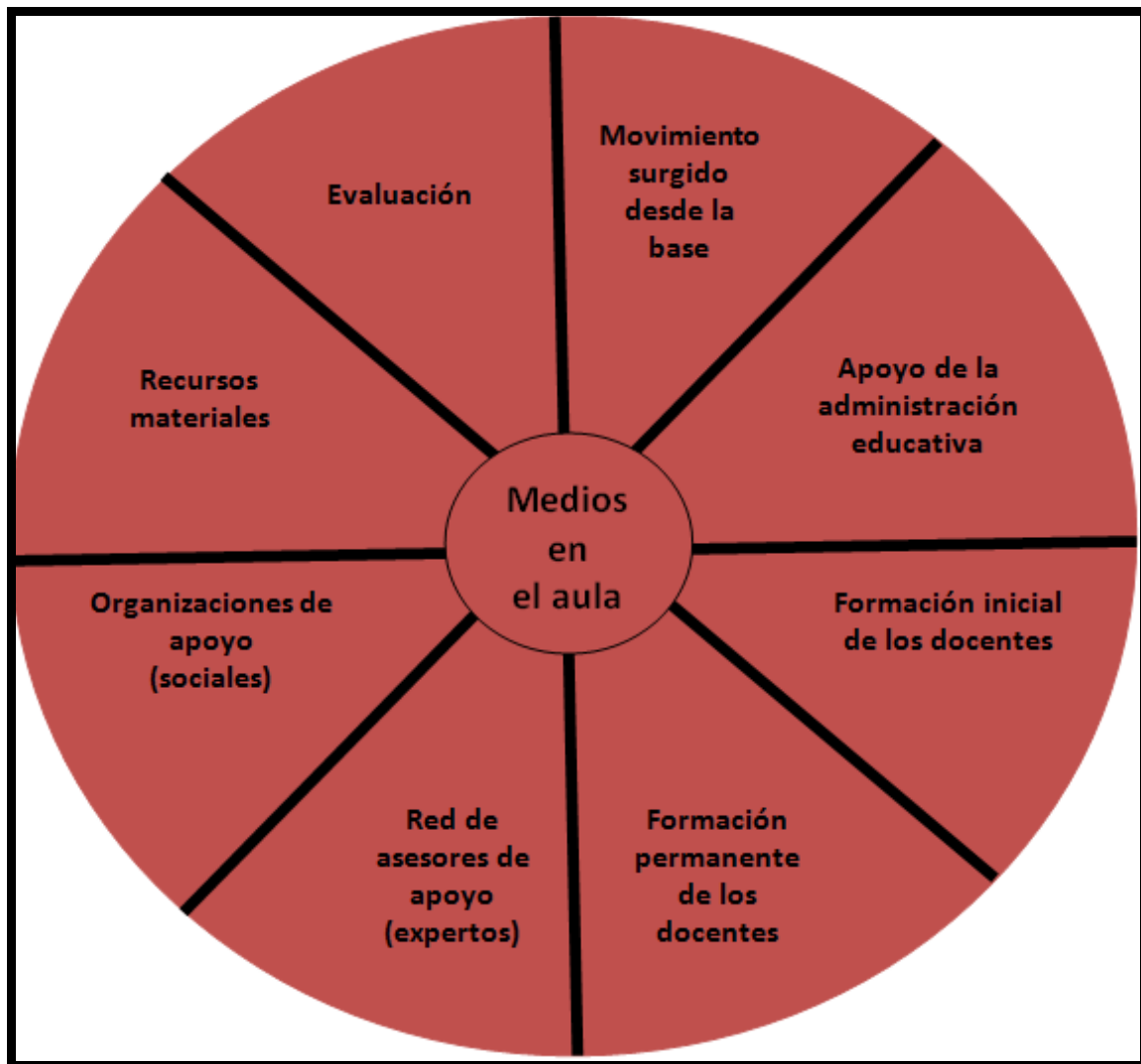


Figura 3. Factores y elementos básicos para el desarrollo de la comunicación en el aula. Fuente: Elaboración propia a punto de partida de Pungente y Biernatzki (1995)

Otro elemento necesario sería el apoyo de la administración, con lo que se persigue facilitar la fluidez de las iniciativas a desarrollar y el cumplimiento de los pasos a seguir. Paralelamente, resulta imprescindible la formación inicial de los docentes a través de las instituciones específicas, especialmente de las facultades de educación, que han de contar con personal capacitado para formar a los futuros profesores en esta área, complementada con una formación permanente que atienda las necesidades de los docentes en ejercicio.

De igual modo, Pungente y Biernatzki (1995) consideran que se hace necesario contar con una red de asesores de apoyo –expertos y especialistas en educomunicación– con amplia experiencia en las comunicaciones, así como una óptima dotación de recursos y materiales adaptados o con posibilidad de adaptarse a los diferentes niveles y áreas. Y en ese mismo sentido, es fundamental contar con organizaciones de apoyo en varios niveles de la sociedad –asociaciones de profesores, de padres, colectivos involucrados en la tareas de los medios o preocupados por la enseñanza de los medios– que permitan y faciliten la organización de congresos, cursos, talleres, divulgación de boletines, desarrollo de unidades didácticas.

Igualmente es indispensable desarrollar instrumentos de evaluación, especialmente diseñados para el análisis y diagnóstico formativo de la educación en medios.

Este modelo propositivo coincide de forma casi total por lo planteado por los organismos internacionales y demás estudiosos, echándose de menos en él un mayor acercamiento o una alusión concreta más específica a la esfera de la investigación.

Masterman (1993), por otra parte, establece como tendencias imprescindibles que la educación en medios de comunicación, ha de desarrollar en los próximos años la defensa y transformación de los sistemas públicos de información, frente a la progresiva influencia comercial excesiva y las interferencias gubernamentales; la colaboración más estrecha con los profesionales de los medios de comunicación y la creación de redes nacionales e internacionales para la educación en medios de comunicación, de modo que los profesores se organicen e influencien mediante organizaciones propias y externas, que propicien una política activa a nivel de escuelas, municipios, regiones, naciones y a nivel internacional.

En torno a este criterio Aguaded (2002), hace énfasis en la necesidad de más propuestas de integración didáctica de la comunicación social en el aula, la formación de los docentes, la intensificación de las relaciones con los medios de comunicación, la dinamización y el desarrollo de materiales didácticos de apoyo al profesorado y alumnado, así como la intensificación de la investigación antes abordado.

En este ámbito de las recomendaciones y reflexiones del uso de los programas de educación en medios, sobresalen las consideraciones emitidas por los profesores Area, de la Universidad de la Laguna, y Escudero, de la Universidad de Murcia.

Para Escudero (1992), en el uso de los medios en la educación, es necesario tener presente que la pieza más importante para promover y desarrollar las potencialidades, son los profesores, pero además, la implantación de los nuevos programas requiere de las condiciones adecuadas para la clarificación de las funciones, los propósitos y las contribuciones educativas de los nuevos medios. Con lo que propone, en resumen, una política de renovación tecnológica, sumada a una política de renovación pedagógica basada en los centros educativos, donde la formación de los profesores se atienda de manera específica y se preste suma atención a la inserción de los nuevos medios, de forma que sean bien acogidos y asumidos en la filosofía de los centros. Cabero (2001), señala que el éxito de dichos programas de integración depende también de que existan las oportunidades y capacidades para el trabajo grupal y el procesamiento social de la propuesta y de la presencia de unas condiciones estructurales mínimas, que se debe traducir necesariamente en recursos, y apoyo a la renovación. Coincidentemente con lo planteado por Pungente y Biernatzki (1995) en la necesidad de comprender la evaluación como elemento de juicio sobre lo hecho, Escudero (1994) considera que es básica la existencia de una actitud que promueva el análisis, revisión y valoración de lo

que se va realizando, esto es la evaluación continua para la mejora de los procesos y la profesionalización de los docentes.

Por su parte Area (1995), propone una serie de medidas para una política curricular de inserción de los programas en los centros escolares que incluyan considerar la educación de los medios de comunicación como un área reconocible y definible dentro del currículum escolar. Para Aguaded (2002) esta consideración debe partir, además, de una triple vertiente, tomándosele como área o asignatura independiente, como contenido (conceptual, procedimental o actitudinal) dentro de los bloques de las áreas curriculares concretas, o finalmente, como tema transversal a lo largo de todo el currículum.

Luego, y siguiendo con las aportaciones de Area (1995), para legitimarse curricularmente, la educación en medios de comunicación debe disponer de un programa o proyecto curricular específico, esto es planificarse una política para el diseño y experimentación curricular, lo que supone contar con una serie de documentos, materiales, recursos respondientes a un marco conceptual, con metas y objetivos educativos, con contenidos y principios metodológicos específicos y con orientaciones para su evaluación.

Así, Area plantea que es imprescindible la planificación y desarrollo de políticas dirigidas a crear condiciones reales que posibiliten el desarrollo práctico de la educación en medios de comunicación en los centros y aulas y en este sentido, privilegia las políticas para la formación del profesorado. De ahí que plantee que no sólo es necesario que exista voluntad política –terreno en que coincide con Escudero (1994)-, sino también buenas propuestas y programas que puedan llevarse a la práctica, que se incorporen a la vida de los centros, no como nuevas tareas y cargas para los docentes.

Area propone, además, el desarrollo de políticas para el asesoramiento y apoyo externo al profesorado, de forma que se fomente el intercambio de experiencias, la oferta de materiales, la orientación y el asesoramiento didáctico que provoque y mantenga el debate público en los distintos medios, tanto de difusión masiva como en los especializados en educación, sobre el sentido y la necesidad de la educación para la comunicación.

Finalmente, Area coincide con autores citados anteriormente, en la necesidad del desarrollo de políticas para la investigación dentro del campo de la educación en medios de comunicación, con impulso tanto a la investigación académica y descriptiva, como la aplicada (Area, 1995).

2.3.4. Experiencias concretas de políticas educomunicativas a nivel internacional. El caso francés. EL CLEMI

Haciendo un repaso de los principales hechos que han desencadenado el vínculo entre las instituciones y los medios, se puede decir que en la mayoría de los países europeos -al igual que en los Estados Unidos y Canadá-, la educomunicación es mayormente responsabilidad del Estado y se ubica en el plano de la educación formal, destacándose casos como los de Australia, Inglaterra y Francia, donde es una materia opcional en primaria y secundaria; mientras que en Dinamarca, Finlandia, Noruega y España es un tema opcional de las asignaturas obligatorias tradicionales (Rivero, 2010).

En Francia el uso de los medios de comunicación en la enseñanza tiene sus primeras expresiones en el Instituto del Lenguaje Total en la Universidad Católica de Lyon (Vallet, 1983) -al que se hizo referencia en el acápite anterior-, el Centro de Investigación y Documentación Pedagógica (CRDP) y en los estudios semiológicos del lenguaje de Barthes y Metz con los que centran ideológicamente las primeras experiencias en el análisis de la imagen y sus códigos culturales (Aguaded, 2002).

Allí, como en casi todos los países europeos, la época del boom de los cineclubes, gestionados por organizaciones juveniles o por las propias escuelas, constituyeron experiencias prácticas que dieron lugar a la creación de instituciones y corrientes científicas preocupadas por las relaciones entre la educación y los medios.

Así, en la década de los ochenta tiene lugar en el país galo una significativa experiencia de gran magnitud y que fue denominada como la campaña *Jeunes Telespectateurs Actifs* (JTA), un proyecto surgido del propio gobierno francés en el que, al decir de varios autores (Pierre, Chaguiboff y Chapelain, 1982), se vieron involucrados varios ministerios del gobierno central con la finalidad de educar, a través de acciones formativas, a los jóvenes telespectadores, en la utilización pluralista de los medios de información, para favorecer la comprensión e interpretación crítica de los contextos.

En este mismo contexto, pero en el ámbito de las instituciones, sobresale el *Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information* (CLEMI, 1996), entidad dependiente del Ministerio de Educación de Francia y del Centro Nacional de Documentación Pedagógica, que nació con la finalidad de promover, a través de acciones formativas, la utilización pluralista de los medios de información en la enseñanza (Gonnet, 1996).

Desde su fundación en 1983, el CLEMI dirige sus esfuerzos hacia la iniciación democrática y la toma de conciencia ciudadana de los alumnos, desarrollando un enfoque transversal de integración en el que docentes y profesionales de la información trabajaban conjuntamente en múltiples actividades formativas ofreciendo jornadas, talleres pedagógicos, coloquios, conferencias, enfocados hacia el conocimiento de los medios y los circuitos de la información, el análisis crítico de los contenidos de los

mensajes, la lectura de imágenes, la producción de mensajes informativos por medio de periódicos escolares, la radio escolar y el uso de videos.

Además de estas acciones formativas concretas, el CLEMI se constituye también en un importante centro de documentación escrita y audiovisual sobre la vinculación de los medios de comunicación y la educación, que almacena informes, experiencias, investigaciones universitarias, conformando así fondos bibliográficos y video-gráficos que quedan disponibles para docentes, investigadores y periodistas que deseen profundizar en la temática.

Conjuntamente con estas actividades, se llevan a cabo iniciativas como las convocatorias a las *Semaines de la presse dans l'école* (CLEMI, 1996), durante las cuales los centros reciben, de forma gratuita, diarios y periodistas en las clases, que participan, conjuntamente con el personal docente, en las actividades propuestas¹.

Otro de los proyectos de los más sobresalientes en el ámbito francés, lo constituye la recopilación de periódicos escolares, que según Pungente y Biernatzki (1995), aglutina una importante documentación de archivo que sirve lo mismo de elemento testimonial que de elemento de análisis de las técnicas educomunicativas, utilizadas durante años de innovación pedagógica.

Portugal

En Portugal las iniciativas en el ámbito de la comunicación educativa ha experimentado un notable crecimiento en los últimos años, debido a las varias experiencias que en prensa, radio y televisión se estaban llevando a cabo en las aulas de los centros escolares, así como por los encuentros y jornadas que se celebran con cierta periodicidad.

1 <http://www.clemi.org>

Aguaded (2002) señala como especialmente significativos los encuentros *A Educação e os Meios de Comunicação Social*, organizados por el Consejo Nacional de Educación y el de *A Escola e os Media*, de 1991 y organizado por la Oficina Pedagógica del Instituto de Innovación Educacional del Ministerio de Educación, así como otros organizados por universidades como la de Coimbra (1995), Setubal, Lisboa o asociaciones de profesores y periodistas como la *Associação Educação-Media* (AEM).

En el ámbito administrativo, ha sido el Instituto de *Inovação Educacional*, dependiente del Ministerio de Educación, el que ha desarrollado una más amplia labor en la educación para los medios, llevando a cabo actividades como la *Semana dos Media*, desarrolladas a partir de 1992, como continuación al *Dia da Imprensa*, organizado previamente por Público na Escola.

Según Abrantes (1995), este instituto ha impulsado tareas de asesoramiento a experiencias en centros y ha fomentado una importante labor en la edición de materiales didácticos dirigidos a las escuelas.

El instituto se vio favorablemente beneficiado desde su inicio por la política educativa del país, que asumió la facilitación de la dotación de personal y recursos para que la innovación educativa se afanzara en las escuelas portuguesas con el apoyo ministerial.

Aguaded (2002) celebra con particular énfasis el proyecto *Público na Escola*² como una de las experiencias más interesantes y llamativas debido a su constancia, calidad, diversidad de actividades y por la peculiaridad de ser patrocinado no ya desde la educación, sino desde el ámbito del periodismo, a través de *Público*, uno de los diarios de mayor prestigio y tirada del país, editado en Lisboa y Oporto.

2 http://static.publico.clix.pt/nos/livro_estilo/26-proyecto-e.html

Dicho proyecto está enfocado a la producción de materiales de apoyo destinados a los profesores, planteados como guías metodológicas. Y edita mensualmente un boletín, *Público na Escola*, con informaciones de actualidad relacionadas con los medios y las aulas, con experiencias de profesores, convocatorias, reseñas bibliográficas, fichas didácticas, etc. Contando también con el acceso a un banco de documentación de apoyo para profesores sobre la educación en los *media*, la planificación de visitas de escolares a sus predios, y la realización de proyectos de investigación que están en la actualidad en fase de expansión (Pinto, 1998).

Países Nórdicos

Según varios estudios (Piette, 1996 y Tufte, 1999), los países nórdicos son los pioneros en la educación en medios de comunicación del continente europeo. Desde principios de los sesenta Finlandia incorporaba –aunque de modo opcional- la educación para los medios en los programas escolares, dentro de la disciplina de la lengua materna (Tufte, 1999). La finalidad fundamental con la que se plantea la integración de los medios en el currículum escolar en dicho país, es el estudio crítico de la globalidad de los mismos desde una óptica política y económica, con el fin de comprender su influencia y establecer mecanismos de defensa.

En Suecia funcionan programas en la radio pública con espacios destinados a los educadores interesados en enseñar el mundo de la imagen en las aulas. En la década de los ochentas destacó un proyecto sobre el conocimiento de los medios de comunicación en la enseñanza secundaria, que tenía la finalidad de desarrollar las capacidades de análisis crítico en el estudio de las producciones filmicas y televisivas. Sin embargo, como destaca Piette (1996), la educación en medios no se integró de forma sistemática en los programas escolares, debido en primer lugar a la escasa formación de los

docentes y a la ausencia de un modelo teórico claro que guiara y fundamentara la práctica.

En Noruega se ha experimentado también con la integración de una asignatura de medios –como materia opcional u obligatoria- en los currículos escolares.

A diferencia de Finlandia, aquí no se partió de un programa marco a nivel general y han sido los docentes los que han determinado cómo incorporar la comunicación audiovisual en sus aulas. Pero a finales de los ochentas comenzaron a incluirse cursos específicos para los enseñantes sobre el conocimiento de las técnicas y para el análisis crítico de los medios de comunicación (Dahl, 1992).

En Dinamarca, la educación en medios cursa como tema opcional dentro de asignaturas obligatoria. La creciente influencia de los medios de comunicación en la sociedad y la escuela dio lugar a la creación de un centro de investigación sobre la comunicación con el objetivo de introducir los medios en las escuelas primarias y secundarias del país (Tufté, 1992) con el objetivo de elaborar un modelo de educación en medios de comunicación que combinara la enseñanza teórica con la práctica de la producción audiovisual.

Reino Unido

El Reino Unido comenzó a introducir la enseñanza del cine en la educación en la década del treinta. Pero no será hasta treinta años después que desarrolle un cuerpo teórico organizado a partir de las investigaciones y publicaciones realizadas por el British Film Institute (BFI), fundado desde los años treinta (Bazalgette, 1993).

En la actualidad, Inglaterra cuenta con un currículum específico para la educación primaria y secundaria en aspectos vinculados con los medios de comunicación. Asimismo, en muchas Universidades como la de Londres, Nottingham o la Open University,

cuentan con programas específicos para la formación sobre la enseñanza de los medios, destinados a maestros, a animadores socioculturales y a licenciados (Aparici, 2002).

La enseñanza del cine se orientó en la línea de la crítica literaria, del estudio del autor y la puesta en escena (Piette, 1996). Y en los años setenta comienzan a crearse movimientos que reclaman la presencia, también en la enseñanza, de los otros medios, con especial reclamo en la televisión. Así la aparición de la *Society for Education in Film and Television* (SEFT), marcará un punto de inflexión trascendental para la promoción de la educación en medios de comunicación en las aulas inglesas (Masterman, 1980).

La década de los ochenta es un período fundamental para la consolidación de la integración curricular en el Reino Unido. Las acciones conjuntas del BFI (1996) y del SEFT tienen como consecuencia la edición de múltiples materiales que con la influencia de Len Masterman, dan lugar a la aparición de un verdadero y original modelo británico de educación en medios de comunicación (Buckingham, 1999).

Durante estos años surgen asociaciones, se imparten cursos, conferencias y seminarios con una fuerte incidencia en la base del profesorado por lo que, en contraste con otros países donde la iniciativa es administrativa y centralizada, la experiencia británica se permite una fuerte autonomía de los proyectos de educación para los medios (Richards, 1992).

Como consecuencia de todo esto, en la década de los noventa se calcula que más del 40% de los centros de Educación Secundaria británicos ofrecen cursos de educación en medios de comunicación y los alumnos de más de 16 años pueden escoger en su currículum, de manera opcional, materias relacionadas con los medios de comunicación (Piette, 1996).

Este desarrollo en materia de educomunicación se vio severamente afectado durante el período conservador de Margaret Thatcher, caracterizado por un predominio de las asignaturas tradicionales. Pero así y todo, en la actualidad son numerosas y abundantes las experiencias que se desarrollan y el BFI publica todos los años un catálogo en el que se recogen muchas de ellas, además de propuestas, reflexiones e investigaciones en todos los medios (British Film Institute, 1996).

Dentro de la sección *Media Studies*, el *British Film Institute* (BFI) tiene publicados variados textos, en los que ofrece materiales de gran utilidad didáctica para el proceso de decodificación de las imágenes, el análisis de la influencia de los *mass media*, los estereotipos en los medios, y la simulación para la producción mediática.

De similar forma el Departamento de Educación del Instituto cuenta con la revista, *Media Education News Update* (MENU) que ofrece un servicio de información permanentemente de las novedades, jornadas y otras fuentes necesarias para la implementación de programas de educación en medios en las escuelas.

Alemania

En Alemania, debido a una estructuración política en estados independientes y autónomos, existe una notable diversidad en el ámbito e igualmente la educación en medios de comunicación tiene notables diferencias de un estado a otro. Así, se encuentran regiones, como Baviera, donde una política general de enseñanza de los medios integra el aprendizaje de la producción audiovisual y del análisis crítico en todos los niveles del sistema educativo, mientras que en otras regiones sólo se cuenta con experiencias puntuales.

Según Piette (1992), desde que en 1992 tuvo lugar una conferencia internacional – La competencia mediática: desafío para la escuela y la educación- se pusieron en

práctica los análisis de los distintos programas de educación para los medios en todo el país.

El organismo alemán que ha asumido el principal rol en las relaciones de los medios con la educación es el *Institut für Film und Bildung in Wissenschaft* (Instituto de Cine e Imagen para las Ciencias y la Educación). Así y todo, a juicio de Pungente y Biernatzki (1995), son pocas aún las experiencias y muy limitada la implantación práctica de la educación en medios de comunicación en el país.

A su vez, la *Asociación Nacional de Educación para los Medios de Alemania*, se ha centrado en el estímulo a los padres de familia para que medien en la recepción televisiva de niños y adolescentes.

Bélgica

En Bélgica, país dividido por la existencia de varias comunidades lingüísticas, existen marcadas diferencias en cuanto a las distintas políticas educativas.

Un elemento favorable lo es, sin dudas, que en la formación inicial de los docentes belgas se incluye un curso de iniciación a los medios audiovisuales que les permite tener una formación básica de partida.

Desde los años setenta cuentan con experiencias significativas como la de la *Association Pédagogique pour le Diffusion de l'Actualité* (APEDAC), que edita la revista *Actualquarto*, dirigida a escolares de todos los niveles, con el tratamiento didáctico de las noticias para su uso como auxiliar didáctico en el aula y a inicio de los años ochentas, al igual que en otros países, surgieron múltiples iniciativas para la formación de los docentes en el uso didáctico de los medios de comunicación, especialmente en la educación crítica de la televisión, desarrollándose el programa *Tout savoir sur la télé* (Conocer la tele) (Piette, 1996), que aborda puntos diversos del

tratamiento educativo de la televisión tales como el lenguaje audiovisual, las estrategias, las audiencias y el conocimiento técnico del medio, entre otros.

Entre los organismos más destacados de este país, está la *Association Européenne pour l'éducation aux médias Audiovisuels/European Association for Audiovisual Media Education* (Piette, 1996), con sede en Bruselas, que agrupa a más de trescientos profesionales de todos los países europeos.

Auspiciada y sostenida por el Consejo de Europa, dicha entidad convoca periódicamente a sus asociados, dirige informes a los organismos europeos, celebra encuentros con los parlamentarios, organiza actividades en colaboración con otras entidades, realiza seminarios con profesionales dedicados a la videoproducción y edita materiales didácticos.

Suiza

En Suiza existe una apreciable cantidad de centros especializados que generan programas de introducción de los medios y de formación de docentes, pero afectado por las diferencias culturales originadas por una estructura descentralizada, puede decirse que en materia de educomunicación no existe un marco general compartido en todo el país (Desimoni, 1992).

Cuentan con un centro -el *Centre d'Initiation aux Communications de Masse* (CIC)-, que fue creado para realizar programas de educación en los medios, así como iniciar a los jóvenes en el lenguaje de los signos visuales a partir de las imágenes fijas, favoreciendo la decodificación comprensiva del mundo mediático (Piette, 1996).

Pero Desimoni (1992) señala problemas de resistencia de los profesores, debido a la insuficiente formación y, mayormente, a la dificultad de compaginar este tipo de programas con las anquilosadas estructuras de la institución escolar.

Contrariamente, en la Suiza de habla alemana hay una consolidada tradición en programas de educación y medios de comunicación. Piaget y la filosofía de hacer descubrir a los jóvenes los diferentes modos de representación utilizados por los medios de comunicación, a fin de tomar conciencia de la realidad representada, han sido las pautas que han dirigido el enfoque de los programas.

Italia

En Italia los inicios de la educación para los medios estuvo marcada por la incomunicación entre los profesionales de uno y otro ámbito, contradicción que fue perdiendo terreno sobre todo a nivel de la década de los noventas, movilizado por la influencia angloamericanas de autores como Masterman y Pugente (Galliani, 2002).

Con este despertar a una nueva práctica, se abre un nuevo campo de investigación educativa para el que se perfila un nuevo tipo de educador –que no es el educomunicador del contexto latinoamericano que perfila Oliveira (2009) ni es un mediador cultural-, sino más bien una figura de coordinación y actuación competente en el desarrollo de los proyectos sobre los medios (Rivoltella, 2007).

Tras esta elaboración teórica, Rivoltella (2007) asegura que en torno a la educación en medios es posible identificar varias escuelas con características propias en Italia. Y así reseña la Escuela de Milán, con una orientación disciplinar y con direcciones de investigación, el Departamento de Sociología y Comunicación de la Universidad *La Sapienza*, de Roma que desarrolla un programa de alta formación en educación en medios; las escuelas de Padua y Turín, con una orientación más centrada pedagógica.

En este contexto, y a medida que la invasión mediática y de nuevas tecnologías ha tenido lugar, el Ministerio de Educación italiano ha comenzado a desarrollar un marcado interés por los medios y la atención de las problemáticas vigentes -la mayoría

relacionadas con el exceso de abordaje exclusivamente instrumental-, mientras que la cuestión del sentido crítico queda totalmente desatendida (Rivoltella, 2007).

Rusia

En Rusia la realidad está profundamente determinada por los hechos políticos que le tocó vivir a lo largo del siglo XX. A juicio de Charicov (1992) existe una visión diferente de la educación y los medios de comunicación que sólo puede entenderse a través de las relaciones entre educación y cultura.

Aunque la Revolución Rusa favoreció en un principio todo tipo de manifestaciones culturales, el estalinismo empozó este desarrollo al dirigirlo a favor de la propaganda manipuladora. A pesar de eso, los soviéticos desarrollaron experiencias tempranas en el ámbito de la educación para el cine. En 1974 se crea la Sociedad Pedagógica de Moscú (RSFSR) dedicada a los medios y la educación que comienza a trabajar bajo el espíritu de la UNESCO. Pero el verdadero cambio, a juicio de Aguaded (2002) comienza a vislumbrarse con la llegada de la *Perestroika* en 1985, con la aparición de experiencias de educación en medios de comunicación en las escuelas secundarias de todo el país.

España

En España vienen realizándose iniciativas de utilización de los medios de comunicación en los centros escolares desde los años sesenta. Los orígenes de la educación para la comunicación se remontan a las primeras experiencias de la enseñanza del cine, con la aparición de los cine-clubs que fue el punto de partida de muchas iniciativas de introducción de los medios en las aulas a nivel internacional. Con la Ley General de Educación (LGE), en la década de los setenta, comenzó una profunda renovación de la enseñanza, cargada de tintes tecnológicos y modernos (Aguaded, 2002), lo que supuso un cambio estructural en la enseñanza, y el que los medios se

comenzaran a concebir como recursos facilitadores de la práctica docente, pero ello no derivó en el estudio o análisis de los mismos.

Como organizaciones transgresoras en este sentido sobresalen, dentro del paisaje español, la cooperativa catalana *Drag Màgic* -en el ámbito del cine-, y el *Servicio de Orientación de Actividades Paraescolares* (SOAP), que según García Matilla (1993) iniciaban propuestas de alfabetización audiovisual de la población escolar.

También en esta década comenzaron a funcionar los *Institutos de Ciencias de la Educación* (ICE) de las Universidades que según Aguaded (2002) contaron con departamentos específicos de medios audiovisuales, centrados en el uso de las diapositivas y el vídeo.

Así los llamados ICE constituyeron los pilares de la educación con los medios, en los años 70 y comienzo de los 80, década esta de gran desarrollo para España, tras la llegada de la democracia, el crecimiento económico y el aumento de la preocupación de los políticos por lo educativo.

Sin embargo, las profundas transformaciones del sistema educativo -con el plan de experimentación que implantó la LOGSE en 1990- no se acompañaron con propuestas de educación para la comunicación y si han existido planes han sido a un reducido nivel institucional (García Matilla, 1993).

Así y todo, la descentralización trajo consigo que en determinadas Comunidades Autónomas comenzaran a introducirse experimentaciones y cambios en la educación. Se impulsaron planes de introducción de los periódicos en el aula -*Programa Prensa-Escuela*-, el uso de las nuevas tecnologías y la informática -*Programas Atenea, Alhambra*, etc.-, la utilización didáctica de los medios audiovisuales -*Programas Mercurio, Zahara XXI*-. Estos planes supusieron unas enormes inversiones económicas

y de recursos humanos y materiales, pues dotaron a miles de escuelas de medios impresos, audiovisuales e informáticos (Aguaded, 2002).

Lamentablemente, no se optó por desarrollar un plan común de educomunicación, que englobara una actuación integral, sino que la estrategia política fue dividir las actuaciones en función de los medios (Aguaded, 2002).

Todos los planes experimentales de la década confluyeron en la LOGSE-. A juicio de Aguaded (2002) esta normativa reconoció la importancia social de los medios y la necesidad de la actualización de la escuela, pero su propuesta de estudio en las aulas de manera transversal y disciplinar, fue bastante tímida y el estudio de la comunicación se diluye en educación infantil y primaria de manera muy desigual en las distintas materias y sólo en Secundaria se ofrecen asignaturas optativas específicas para el estudio de los medios.

Entre las experiencias institucionales, destaca el Plan de incorporación del vídeo a la enseñanza, que tendrá continuidad en el *Programa de Medios Audiovisuales – PMAV-* de 1982 (García Matilla, 1993) y que será seguido posteriormente por el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas.

La década de los ochenta llevó también a la aparición de colectivos preocupados por la influencia de los medios en la sociedad y su escaso tratamiento en los centros escolares (Aguaded, 2002) y tras ello se fue generalizando la presencia de movimientos de renovación pedagógica y de asociaciones de profesores y de padres como la asociación *Padres y Maestros de Galicia*, el colectivo *Televisión Escolar* de Almería; el *Grupo Pedagógico Andaluz Prensa y Educación* que desde 1995 se convirtió en el *Grupo Comunicar*, para la educación en medios de comunicación; *Contrapunt* y *Entrelínies* en Valencia; el Colectivo *Imago* de Granada; el Grupo *Mitjans* de Cataluña; *Heko* en el País Vasco; *Mavie* en Canarias; *Nova Escola Galega* en Galicia; *Apuma* en

Madrid, entre los más representativos y que son ejemplos del dinamismo de los docentes, más que de las gestiones de la Administración educativa, porque, así y todo, la diversidad de planes para potenciar la presencia de los medios en los centros no ha sido suficiente para que éstos hayan desempeñado un verdadero papel curricular (Cabero, 1993).

En la actualidad, España acaba de introducir en sus nuevos currículos para la educación primaria y secundaria la enseñanza de los medios, incluyéndolos en disciplinas como Lengua, Sociales, Educación Artística y Plástica e incorporando, de manera transversal, los contenidos de medios (Aguaded, 2002). Y según apunta de nuevo Aparici (2002), en el nivel secundario los alumnos pueden elegir asignaturas optativas como Procesos de Comunicación, Imagen y Expresión o Comunicación Audiovisual, además de que cada escuela puede desarrollar sus propias asignaturas optativas vinculadas con las necesidades del entorno y los intereses de los alumnos.

Sesde el punto de vista universitario la Uiversidad de Educación a Distancia (UNED) constituye un importante pilar para la formación básica de los profesionales en contenidos audiovisuales (Aparici, 2003).

Otra experiencia a considerar es la *Asociación de la Televisión Educativa Iberoamericana* (ATEI), surgida a partir de las cumbres de jefes de Estado latinoamericanos y que aunque prometía mucho en el ámbito de las innovaciones y la cooperación supranacional, lamentablemente, a juicio de Aguaded (2002) y Aparici (2003), no ha consolidado las estrategias realmente innovadoras e integracionistas que se planearon en sus inicios.

Australia, Canadá y Estados Unidos

En términos de apoyo estatal, Australia es uno de los países más sobresalientes a nivel mundial, al desarrollar un currículum obligatorio para la enseñanza de los medios

en la educación primaria y secundaria. Los maestros reciben en su formación inicial conocimientos, técnicas y metodologías consustanciales con la práctica audiovisual, que serán necesarias a la hora de desarrollar un programa sobre medios y en estos momentos están desarrollando investigaciones vinculadas con la evaluación de las diferentes metodologías que están llevando a cabo (Aparici, 2002).

Canadá ha desarrollado, también, currículos obligatorios para la enseñanza de los medios y los profesores reciben una formación específica en este campo. *La Guía para la Enseñanza de los Medios* realizada por el Ministerio de Educación y la *Association for Media Literacy* (AML) de Toronto constituye, a juicio de Aparici (2002) un material elevado valor para la conformación del cuerpo teórico-práctico de una didáctica comunicativa.

En Estados Unidos se desarrollaron –a partir de la década del setenta- algunas de las experiencias más progresistas de análisis de los medios a nivel internacional, que fueron tristemente marginadas durante las administraciones de Reagan y Bush (Aparici, 2002). Durante la gestión de Clinton se retomaron los planteamientos de los setenta y se puso en práctica, de forma experimental, un currículum sobre medios de comunicación en escuelas primarias del estado de Nuevo México. Unido a estas iniciativas de impulso estatal, diferentes instituciones sin fines de lucro, como *Strategies for Media Literacy* de San Francisco, *Telemedia de Maryland* (Wisconsin) o universidades como Harvard o North Carolina, permiten hablar de un renacimiento de la educación audiovisual en ese país (Aparici, 2002).

América Latina

La Televisión Educativa Iberoamericana es una estrategia que se abre al diapasón comunicativo sin dudas muy interesante de América Latina. Varios autores (Oliveira, 1992; Torres, 2000; Aguaded, 1995) han demostrado la importancia de la huella

ideológica de las prácticas de la educación para los medios en el contexto latinoamericano. Lo que no es casual en un continente que inicia la segunda mitad del siglo XX marcado por agobiantes realidades económicas y socioculturales y sacudido por los movimientos revolucionarios guiados por radicales posturas políticas e ideológicas (Ramos, 2005).

Así, la teología de la liberación, la educación popular, la lucha por un nuevo orden mundial de la información y la comunicación, constituyeron realidades prácticas que nutrieron reflexiones y estrategias diferentes en torno a la comunicación y la educación (Ramos, 2005).

A juicio de Oliveira (2009) la gran mayoría de los educomunicadores latinoamericanos se caracteriza por su habilidad para coordinar proyectos culturales y facilitar la acción comunicativa de otras personas, advirtiéndose en ellos una marcada preocupación por la democratización del acceso a la información –candente problema del ámbito latinoamericano-, utilizando su actuación profesional como medio para la formación de valores solidarios y democráticos, anhelando la transformación del ambiente en el que viven.

Enmanuel Gall (2005) citado por Oliveira (2009: 196) caracteriza como educomunicativa la postura del movimiento social que intentó diseminar el paradigma de educación popular de Paulo Freire por todo el continente. Para Gall, el proceso educativo tiene una finalidad política, que puede a su vez tener un sentido hegemónico o proponer un esfuerzo contra-hegemónico en la medida en que tiende a generar prácticas conformistas o cuestionadoras del orden social establecido.

Así la primera transgresión importante del paradigma de la educación popular en Latinoamérica fue el de reconocer al sujeto de la comunicación como un emisor colectivo. A juicio de este mismo autor las raíces de estas prácticas educomunicativas

de sentido popular son multiculturales y propias de las teorías de la tradición latinoamericana: la teología de la liberación, las teorías críticas sobre la educación y comunicación dentro de las que sobresale la pedagogía dialógica de Freire, los estudios críticos de la Escuela de Frankfurt, los estudios culturalistas ingleses y los estudios de la recepción vinculados con la teoría de las mediaciones.

Por supuesto que esta filosofía confronta diametralmente con las tendencias vinculadas a las producciones de los grandes medios masivos que conciben a la sociedad como un conjunto de individuos aislados y con los esquemas pedagógicos que se preponderan en las instituciones educativas oficiales, tanto públicas como privadas.

En consonancia con ello, varios autores defienden una tercera opción de práctica comunicativa, más allá de la educación para los medios y de la educación popular: la educación para el cambio social (Barranquero, 2007; Olivera, 2009) y como derecho a alcanzar mediante las políticas públicas.

En tal sentido Oliveira (2009: 202) redefine la educación como:

...el conjunto de acciones de carácter multidisciplinar inherentes a la planificación, ejecución y evaluación de procesos destinados a la creación y el desarrollo –en determinado contexto educativo– de ecosistemas comunicativos abiertos y dialógicos, favorecedores del aprendizaje colaborativo a partir del ejercicio de la libertad de expresión, mediante el acceso y la inserción crítica y autónoma de los sujetos y sus comunidades en la sociedad de la comunicación, teniendo como meta la práctica ciudadana en todos los campos de la intervención humana en la realidad social.

Es evidente que bajo esta perspectiva, la educación se asume como un proceso formativo continuo, en el que el diálogo con sistemas de medios y con sistemas educativos, pasa a ser el gran desafío para quienes se interesan por obtener el derecho de

todos a los beneficios de la educomunicación como filosofía y campo de práctica social (Oliveira, 2009).

En este mismo sentido, Jorge Huergo (2000) insiste en que la educomunicación se ubica entre la cultura y la política y que el tema de la educomunicación no se agota en la perspectiva instrumental del uso didáctico de las tecnologías educativas y en los esfuerzos para crear y mantener programas de educación para los medios, sino que se trata de una movilización de la sociedad para, acorde con la tradición de los movimientos populares latinoamericanos, garantizar el derecho a la expresión, en lo que el autor argentino se centra cuando propone el ideal utópico de la libertad de la palabra (Oliveira, 2009).

Resulta curioso cómo este enfoque contrasta con las perspectivas culturalistas anteriormente vistas en los sistemas formales de enseñanza de un gran número de países europeos -y también en Canadá y Australia-, donde se fomentan programas denominados *Media Education* (o *Media Literacy*, en los Estados Unidos).

En América Latina, a pesar de estar previsto en la legislación educativa de diversos países, el tema de la educomunicación se presenta como un trabajo opcional en las manos de maestros interesados o de organizaciones no gubernamentales y difícilmente alcanza los currículos, manteniéndose en la periferia de los programas. En términos más generales, Oliveira (1992: 282) clasifica los programas de Educación para la Comunicación en América Latina a través de tres grandes vertientes:

- a) La vertiente funcional-moralista de control sobre la recepción de mensajes.
- b) La funcional-estructuro-culturalista de educación formal para la codificación de imágenes y mensajes.

c) La corriente dialéctico-inductivo-popular de educación para la comunicación, comprometida con segmentos mayoritarios y empobrecidos de la América Latina.

Desde el punto de vista histórico, en América Latina las primeras acciones de educación para los medios, se remontan al Plan DENI -*Plan de Educación para Niños*-, difundido por la Oficina Católica Internacional de Cine (OCIC), en 1969. Este plan se considera la primera experiencia sistemática de educación para los medios en Latinoamérica y fue fundado por el pedagogo Luis Campos Martínez, con la intención de desarrollar en los niños su criticidad frente a la pantalla, estimular su imaginación creadora, iniciarlos en la comprensión del lenguaje audiovisual y llevarlos a producir películas que expresaran una visión, eminentemente cristiana, para así fomentar la formación de un espectador responsable, crítico, creativo y participativo, a través de actividades grupales que combinaran la apreciación con la realización de productos cinematográficos (Ramos, 2001; Rivero, 2010). El Plan se basaba en la conceptualización del *Lenguaje Total* elaborada a inicios de los años sesenta por un grupo de consejeros pedagógicos y profesores de colegios católicos franceses, encabezado por el padre Antoine Vallet y Albertine Faurier –abordados en el acápite inicial de la presente memoria- y quienes planteaban que la escuela debía dar cabida a otros lenguajes que contribuyeran a ensanchar las posibilidades de desarrollo personal y de participación más activa en la realidad social.

Bajo este principio se pretendía desarrollar un conocimiento más efectivo de los medios de comunicación sobre la base de una práctica directa con el lenguaje, cuya finalidad, más que enseñar a “leer” y “escribir”, consistía en el aprendizaje de la expresión a través del lenguaje moderno -también sonoro y visual- que incorporaba un

material nuevo y dinámico por medio del cual cada uno era receptor y emisor al mismo tiempo (Vallet, 1977).

Es así que en los años setenta los modelos norteamericanos de análisis de la comunicación comienzan a perder vigor en América Latina, centrándose los estudios en el análisis de los sistemas ideológicos, la dependencia cultural, las condiciones de recepción de los mensajes (Aguaded, 1995).

Como especifica Oliveira (1992), y dada la situación imperante en la región, lo que más preocupaba a los teóricos de la época era el develamiento de los mecanismos de dominación. Dentro de este contexto, y al impulso de la propia UNESCO, comienzan a surgir en América Latina proyectos de educación para la recepción crítica de los medios de comunicación, amparados no sólo por movimientos cristianos y educadores católicos basados en documentos conciliares -tanto Pío XI en los años 30, como posteriormente Pío XII mostraron una gran preocupación por los nuevos medios-, sino también en las corrientes crítico-ideológicas de la propia Teología de la Liberación (Aguaded, 1995).

La década de los ochenta se caracteriza, pues, por la crisis de los modelos comunicacionales hasta entonces vigentes -el funcionalismo norteamericano, las teorías de la Escuela de Frankfurt, el paradigma althusseriano de los aparatos ideológicos del Estado- y por la puesta en marcha de programas de carácter popular y progresista, en sintonía con la teoría de la concientización de Paulo Freire, de la Teología de la Liberación y del compromiso radical de educar para transformar.

Las experiencias que se desarrollan durante estos años, se proponen contrastar los resultados de las investigaciones con la práctica diaria y le dan paso a una década en la que el modo de actuar estará signado por la periódica puesta en común de grupos y

programas en funcionamiento a través de los denominados Seminarios Latinoamericanos (CENECA, 1992; Orozco, 1992).

El primer seminario fue celebrado en Santiago de Chile, en 1985, y se evidencia cómo los enfoques moralistas van dejando paso a propuestas más culturales e innovadoras, en correspondencia con los modelos comunicativos horizontales, inherentes a la educación popular (Aguaded, 1995).

El segundo seminario, celebrado en Curitiba, Brasil, se centró en el rol de los medios de comunicación como aparatos de reproducción ideológica y de la Educación para los Medios como la responsable directa de la formación de la conciencia crítica, el desarrollo del activismo y la creatividad grupal. Precisamente –como enfatiza Aguaded (1995)- el refuerzo del concepto de grupo como protagonista de cambio en el proceso comunicativo, fue una de las grandes aspiraciones de este seminario, marcado por la evidente fragilidad de los programas y la inestabilidad de los grupos para poner en marcha tan osadas tareas.

En el tercer seminario, celebrado en Buenos Aires, Argentina, en 1988, se continúa constatando la dificultad de insertar en el currículum escolar los programas de Educación para los Medios y de realizar evaluaciones de los mismos (Aguaded, 1995). Pero profundiza en la metodología activa y participativa de los programas y propone integrar, de forma sistemática, las conclusiones de las investigaciones en las experiencias prácticas. La relación entre acciones e investigaciones vendrá a ser su principal objeto de análisis.

En 1991, CENECA (1992) organiza un nuevo Seminario en Las Vertientes, Chile, en el que quedan de manifiesto el crecimiento del número de experiencias realizadas a nivel de universidad y de organizaciones no gubernamentales mediante programas dirigidos a la educación formal como a la no formal.

El encuentro se focaliza hacia el mejoramiento de la calidad educativa, privilegiando los procesos comunicacionales desde la educación, promoviendo el derecho universal de todo ciudadano a su identidad cultural y el desarrollo de su conciencia y formación crítica (Aguaded, 1995). Desde esta perspectiva los análisis giran en torno a la integración de la Educación para la Comunicación con los diferentes niveles de la educación formal y la búsqueda de estilos educativos que fomenten el trabajo interdisciplinario, la investigación participativa, la crítica y la creatividad.

Paralelamente, junto a los grupos y programas desarrollados por las universidades y las organizaciones no gubernamentales, las administraciones educativas latinoamericanas han sido objeto de atención por parte de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), entidad que creó un programa específico para el tratamiento de los medios de comunicación en la educación.

A instancias de este organismo, los Ministerios de Educación de Bolivia, Colombia, Costa Rica, Ecuador, España, Perú, Uruguay y Venezuela comenzaron a coordinar proyectos integrados dentro del Programa de Medios de Comunicación y Educación de la OEI, con la finalidad de generar una mejora educativa, a través de innovaciones didácticas.

Lo que dio origen a una serie de experiencias concretas, casi todas con la común finalidad de estimular la conciencia crítica —esta comunión de fines contrasta con la variedad de motivaciones encontradas en las experiencias europeas— y donde se pueden distinguir proyectos ocupados de generar mecanismos de defensa que neutralicen el influjo de los medios, proyectos que entienden la educación como un proceso encargado de develar la ideología subyacente en los mensajes que los medios de comunicación masiva emiten, y proyectos que conciben la enseñanza como capacitación para el uso significativo de los medios (Aguaded, 1995).

Todas estas iniciativas se ponen en práctica lo mismo por medio del apoyo gubernamental de los Ministerios de Educación, que desde las universidades -a través de la elaboración de planes de formación o como actividades de extensión universitaria-, que desde las ONG's.

Así, al hacer una relatoría de las experiencias más significativas que han tenido lugar en Latinoamérica, debe mencionarse, en primer lugar, el Plan DENI, surgido en 1969 a iniciativas de la Oficina Católica Internacional de Cine (OCICAL), y que tuvo una notable influencia para varios países de la región como propuesta de iniciación de los menores a una educación de la imagen a través del cine, siendo el lenguaje audiovisual y la lectura crítica los polos de trabajo de esta propuesta (Fuenzalida, 1992).

Vale apuntar que en esta línea de programas, los movimientos cristianos de varios países han tenido una notable influencia, puesto que la Iglesia Católica –desde un enfoque global moralista y psicológico- ha considerado prioritario el campo de la comunicación social y, en este sentido, el Departamento de Comunicación Social del Consejo Episcopal Latinoamericano (DECOS-CELAN) ha estimado la educación de la percepción como uno de los ejes de acción eclesial (Fuenzalida, 1992), además de que muchos grupos de base, ligados a la educación popular y a la Teología de Liberación, han desarrollado múltiples actividades de Educación para la Comunicación.

Siguiendo con las experiencias de mayor impacto encontramos el programa *El Diario en la Escuela*, auspiciado por la *Asociación de Diarios del Interior de la República de Argentina*, surgida en 1986 como una iniciativa que parte desde los propios diarios argentinos en respuesta a la necesidad de fomentar la lectura del diario en el ámbito escolar (Gonnet, 1995). Este acercamiento del periódico a la enseñanza y a la propia comunidad tiene, según Morduchowicz (1994) la finalidad de actualizar los contenidos curriculares y propiciar que los alumnos puedan diseñar su propia revista o

mural. Y en vistas de ello, el programa trabaja en la capacitación de los docentes a través de congresos y jornadas regionales, así como mediante la publicación de materiales de apoyo.

Otro programa puesto en práctica en Argentina, es el denominado *Educomunicación*, y que desde 1980 puso en práctica el Centro de Comunicación Educativa *La Crujía* de Buenos Aires, con el objetivo de ofrecer una propuesta integral en pedagogía de la comunicación, desde una concepción educativa liberadora, participativa y crítica.

En Chile sobresale el *Programa de Recepción Activa ante la Televisión*, perteneciente al Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística (CENECA), asociación privada dedicada al análisis de los medios desde 1982, sita en Santiago de Chile y que en la opinión de Aguaded (1995) ha ejercido una notable influencia a nivel regional, centrándose inicialmente en la edición de materiales y manuales educativos y en la capacitación de docentes y niños en la recepción crítica de la televisión, para posteriormente evolucionar hacia concepciones más complejas que superan la simple decodificación crítica para suponer la asunción de la comunicación televisiva, desde la propia realidad histórica y cultural de los individuos, partiendo de las resignificaciones culturales de las personas (Aguaded, 1995). Desde este punto de vista, la *Recepción Activa de la Televisión* supera la lectura crítica, porque amplifica y potencia las capacidades socioculturales de semantizar activamente la televisión (CENECA, 1992).

También destaca la Academia Superior de las Ciencias de la Pedagogía de la Universidad de Playa Ancha, en Valparaíso, dedicada a la formación de maestros que favorezcan la desmitificación de los medios, así como la alfabetización y el autoanálisis de los alumnos, siendo por tanto una experiencia que trabaja la formación (Aguaded, 1995).

Desde 2001 la alfabetización en medios es una de las cinco amplias áreas de aprendizaje del currículum de educación básica en el país andino, una experiencia importante en el marco de la reforma a la educación y del proyecto del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) que trabaja con el fin de integrar este tipo de competencias en la educación superior y continua de los profesores chilenos (Fontcuberta, 2003).

En México, el *Programa Institucional de Investigación en Comunicación y Prácticas Sociales*, de la Universidad Iberoamericana se constituyó como un ambicioso proyecto universitario de postgrado, que iniciado en 1989 incluyó diferentes líneas de actuación -investigaciones, publicaciones, eventos y reflexiones- (Orozco, 1995). Y en este mismo país el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativo (ILCE) ha desarrollado, según apunta Fuenzalida (1992), importantes trabajos para el desarrollo de metodologías de análisis y evaluación de los mensajes difundidos por los medios de comunicación, siendo especialmente llamativa su preocupación por integrar curricularmente los medios en las aulas.

En Costa Rica fue creado en 1974, bajo el estatuto de ONG de carácter regional, el Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación (IILPEC), que inscrita en la línea de la educación popular y la investigación participativa, desarrolló programas de *Pedagogía de la Comunicación* en la línea de las corrientes del *Lenguaje Total*.

En Brasil sobresale el *Programa de Educación para la Comunicación* (PEC) de las Unión Cristiana Brasileña de Comunicación Social, que se inicia en la década de los ochenta con la finalidad de fomentar la democratización de la comunicación, desde una óptica de educación liberadora y desde una visión dialéctico-popular que incide en el protagonismo de los receptores.

Y más recientemente, entre 2001 y 2004, el programa *Educomunicação por las Ondas de la Radio* -Educom.rádio- ofrecía 96 horas de formación conjunta a maestros y alumnos, en lo referente al diseño de proyectos educomunicativos para ser aplicados en las unidades escolares (Oliveira, 2009).

Para Oliveira (2009) el entusiasmo desatado por la conjunción de metodologías de la educación popular como el diálogo compartido, la elección de los temas y la propuesta de la gestión democrática de las tecnologías (especialmente la radio) fue tan significativo, que el poder público aprobó una ley que establece la educomunicación como práctica en el municipio -La Ley Educom-, independientemente de los cambios políticos estacionarios. Y hoy en día, aproximando el uso del lenguaje radiofónico al área de la informática pedagógica, se mantiene la integridad de la propuesta, contando con adelantos sociales significativos en lo referente al control de la violencia, que fue un objetivo central en la implementación de la estrategia.

Como consecuencia, el Ministerio de Educación del país (MEC) decidió llevar la perspectiva educomunicativa del lenguaje radial a setenta escuelas de los estados de la región centro-oeste del país, gran parte en el interior (Floresta Amazónica y Pantanal), incluyendo aldeas indígenas, distantes unas de las otras entre 100 y 1 100 kilómetros y el diálogo con 2 500 maestros y alumnos de la región, resultó en la aprobación de una ley que establece la obligatoriedad de la creación de estudios de medios de comunicación en todos los establecimientos de enseñanza del estado de Mato Grosso, lo que según Oliveira es un paso paradigmático que focaliza la utopía de la educomunicación como gestión democrática de la comunicación y que, desarrollada a partir de las acciones micropolíticas de pequeños grupos, conduce a la toma de acciones macro-culturales, a partir del momento en el que se les reconoce con posibilidades de ser replicadas a gran escala por las políticas públicas.

Bien mirada, la experiencia descrita por Oliveira (2009), se constituye como la cristalización de dos experiencias pioneras en el continente: la llevada a cabo por Mario Kaplún en los años setenta y que tanta repercusión tuvo para la región: el Método *de Lectura Crítica*, que perseguía el objetivo de poner en práctica los análisis críticos de los medios como instrumentos de educación popular liberadora (Aguaded, 1995) y la *Pedagogía de la Comunicación* de Francisco Gutiérrez (1993). La primera colocaba sus fundamentos en la existencia de contenido ideológico en los mensajes, y proponía desarrollar la potencialidad crítica del receptor a través de una intervención activa, gradual, audiovisual, sencilla y vivencial, mientras que en desde una perspectiva pudiera decirse que complementaria, la *Pedagogía de la Comunicación* planteaba la necesidad de que la escuela desarrollara su actividad ligada a las necesidades locales, constituyendo un espacio abierto donde la comunidad fuera capaz de pensarse a sí misma, imaginando nuevas formas de comprensión de lo real (Sierra, 2000).

A pesar de haber asumido el análisis de las aportaciones latinoamericanas desde los principales programas desarrollados, por considerarlos más paradigmáticos, ello no supone que en la región no se generen acciones desde el Estado, ni que en Europa, Canadá y los Estados Unidos no existan acciones desde la sociedad civil -como la Asociación Nacional de Televidentes de Canadá, y la Red de TV Pública de los Estados Unidos- (Rivero, 2010). Sin embargo, bien es cierto que en los países europeos, al igual que en los Estados Unidos, Canadá y Australia, la educomunicación es mayormente responsabilidad del Estado y se ubica en el plano de la educación formal.

En contraste con las experiencias primermundistas, en el contexto latinoamericano se han desarrollado en el campo de la educación no formal programas sobre educación en los medios en Brasil, Chile, México, Colombia, Argentina, Costa Rica (Aparici, 2002), mientras según apunta Rivero (2010), Chile, Brasil, Colombia, México y

Venezuela, avanza en la inclusión de la educación para los medios como una asignatura del currículo (Rivero, 2010).

Con todo, se echa de menos un mayor y mejor papel de los Estados en la promoción de la educomunicación.

Del grueso número de países latinoamericanos, puede decirse que es Cuba el más favorecido por intervención estatal en materia de educomunicación, debido a que es, sin dudas, el país con más alto grado de institucionalización estatal.

2.3.5. Escenario educomunicativo en Cuba

En Cuba la adhesión militante a la herencia crítica, proveniente del marxismo, constituirá el fundamento teórico que enrumbe las iniciativas educomunicativas de los últimos años (Ramos, 2005). Dado este orden de cosas, las iniciativas llevadas a cabo se puede decir que han estado organizadas, fundamentalmente, por el Estado, siendo llevadas a cabo en escenarios no educativos formales.

Según apunta Ramos (2005), en el país no existen programas de educación para los medios insertos como contenidos curriculares de los distintos niveles de enseñanza y la casi totalidad de las iniciativas se circunscriben a experiencias realizadas como actividades extradocentes o extraescolares.

En correspondencia con otros países de América Latina, las primeras acciones de educación para los medios, se remontan al Plan Plan de Educación para Niños (DENI), difundido por la Oficina Católica Internacional de Cine (OCIC) en 1969 y que ponía sus bases en la conceptualización del *Lenguaje Total*. Aunque de manera intermitente, la aplicación de ese plan en Cuba se hizo posible a través de diversas experiencias, como *el Plan para el Seminario Vacacional de Formación cinematográfica práctica para preadolescentes*, los *Talleres DENI*, de 1998 a 1999, en aquellas parroquias que tenían condiciones y el *Taller de cine*, en el año 1997 (Ramos, 2001).

Sin embargo, el tenso clima de confrontación ideológica entre un Estado que se proclamaba ateo y la Iglesia determinó que las experiencias fomentadas alrededor del plan eclesial tuvieran corta vida (Ramos, 2005)

Además de las acciones generadas desde la iglesia se destacaron otras igualmente exitosas como el taller *La Linterna Mágica* (1988 a 1991) en el Palacio Central de Pioneros Ernesto Che Guevara, durante el curso escolar. Esta iniciativa también se inscribía desde la concepción del *Lenguaje Total*, y se organizó en dos fases: despertar el interés por el medio cinematográfico y desarrollar algunas destrezas técnicas y estéticas vinculadas a este y adentrarse en el proceso creativo en un segundo momento, hasta llegar a la realización de un filme de animación.

Una experiencia llevada a cabo fuera de la capital habanera lo fue los *Cineclubes Infantiles* en Santa Clara, a inicios de la década de los ochenta, en los cuales se debatía sobre el contenido ideológico de los mensajes y la enseñanza de cuestiones técnicas del lenguaje cinematográfico.

Y está también el *Proyecto Géminis*, surgido en el año 1994 para darle cumplimiento a los postulados de La Convención sobre los Derechos del Niño. Coordinado desde la red *El Universo Audiovisual del Niño Latinoamericano*.

Aunque poco sistemáticos, estos esfuerzos hablan de cierta voluntad de continuidad en las acciones encaminadas a educar para los medios, complementados con una lógica de producción y programación marcada por la voluntad política de ofrecer un producto audiovisual con un alto contenido informativo o didáctico, susceptible de ser aprendido, en manifiesta distancia con los preceptos de *rating* de audiencias (Rivero, 2010).

Esta política en el ámbito cinematográfico, venía dada porque, desde su propia fundación, el *Instituto Cubano de Arte e Industria Cinematográficos* (ICAIC) se

planteó el objetivo de educar cinematográficamente al público, lo que en el marco contextual consistía en hacer gestión en aras de la desenajenación y la descolonización y del rechazo del cine norteamericano comercial (Ramos, 2001).

Así, el camino más recurrente de las instituciones estatales para hacer realidad la instrucción del público, ha partido de la concepción de que el acto de exhibición debe ir acompañado de comentarios y análisis, emitidos generalmente por especialistas, críticos de arte o los mismos realizadores (Rivero, 2010).

Paralelamente, las iniciativas acusan el casi absoluto predominio del patrocinio de las instancias estatales que disponen –desde lo nacional hasta lo municipal- de una amplia red de estructuras, que a pesar de no tener un funcionamiento óptimo, cuentan con un cierto nivel de recursos materiales, locales y humanos que mucho podrían aportar en este sentido (Rivero, 2010).

En el terreno cinematográfico se puede decir que existe un centro provincial de cine en cada una de las provincias, a lo que ha venido a sumarse el *Programa Audiovisual* en todas las escuelas primarias y secundarias, como resultado del cual hay un maestro asesor en cada escuela, una videoteca municipal y un televisor y un video por cada aula; y, por último, una sala de cine en cada municipio, con la presencia de dos comunicadores que se encargan de la presentación de los materiales fílmicos.

Para Rivero (2010), el hecho de que estas acciones se produzcan en el marco de instituciones estatales, facilita una correspondencia con los valores, esencialmente educativos y culturales, que promueve el proyecto social revolucionario, en rechazo de aquellos que otorgan prioridad al carácter mercantil y comercial de los productos audiovisuales.

Sin embargo, este rasgo de institucionalidad puede derivar en un arma de doble filo, debido a las dinámicas burocráticas y formalistas que determinan la generación de acciones desconectadas de los intereses y capacidades de los actores implicados.

Rivero (2010) acentúa que la experiencia demuestra que las prácticas espontáneas gozan de un éxito muy superior al de aquellas implementadas por mandato, al mostrarse en las primeras un compromiso real de los involucrados, tanto ejecutores como beneficiarios, pero insiste en la necesidad de aprovechar las estructuras existentes. Pues paralelamente, por vías extrainstitucionales no controladas, se da el fenómeno de difusión y transmisión de valores —estéticos, ideológicos, culturales e incluso políticos— cuya generación y existencia se tiende a enfrentar desde posiciones de censura por parte del Estado, generando, por consiguiente, un mayor consumo en vez de la neutralización de su uso.

Para Rivero (2010) —apoyada en Buckingham (2000) y en Marcellan (2008)— la educación para los medios precisa la superación de una perspectiva moralista que presenta a los jóvenes como víctimas y que opta por satanizar el uso más que por preparar a los consumidores para desenvolverse y participar en el conflictivo mundo mediático.

De las dimensiones que signan el estudio de los medios como objeto de estudio o instrumento de aprendizaje, la práctica educomunicativa cubana ha priorizado la segunda, lo que sin dudas ha favorecido el desempeño docente en un contexto de déficit de personal calificado, así como el logro de los objetivos académicos. Sin embargo, como enfatiza Yisel Rivero (2010), no se ha logrado desarrollar lo suficiente la otra arista del fenómeno.

Por otro lado, también se aprecia un mayor quehacer por parte de las organizaciones de perfil cultural que de las académicas, pues aunque muchas de las

experiencias se desarrollan en el espacio físico de las escuelas, no forman parte del currículo escolar ni son generadas por el personal docente, aun cuando este tenga alguna participación (Rivero, 2010). Lo que acusa la ausencia de una conciencia clara de la necesidad de incluir estos aspectos como parte de los contenidos de aprendizaje.

En contraste con las experiencias internacionales que buscan alternativas formales y no formales públicas para la vinculación, en Cuba la integración no se ha caracterizado por una visión que le conceda a los medios una importancia semejante que a la matemática, la literatura, la lengua materna u otra materia en los currículos escolares y la mayor parte del tiempo se trabaja como parte de una agenda extracurricular, a lo que se añade la ausencia de estos temas en los planes de formación docente, donde solo se tocan aspectos relacionados con estos a través de un tema de escasas horas teóricas dentro de una unidad, de una asignatura o en uno de los años de estudio (Barreto, 2006).

Ello, sumado al conflicto mayor: la escasa o casi nula difusión digital del conocimiento por falta de acceso a internet, lo que determina una importante desventaja del caso cubano en comparación con otras naciones, incluso subdesarrolladas. Y establece una dinámica de no incorporación a las nuevas prácticas comunicacionales.

En contraste con estas limitaciones, Cuba tiene ventajas de infraestructuras muy aprovechables que Rivero (2010) insiste en relacionar como bases sólidas para el desarrollo de una potente política educomunicativa, tales como su alto grado de institucionalización estatal, la existencia antecedentes exitosos que dejaron una huella importante en la dinámica educomunicativa del país, el hecho de no hacer funcionar sus estrategias como actividades comerciales, de no regirse por criterios de rentabilidad económica, ni de *rating*; dándole, en cambio, un mayor peso al compromiso instructivo de los medios, cuya producción y programación está pautada por el ideal de desarrollo

cultural; el predominio de una formación basada en la creación y afincada en un ámbito donde la escuela no ha perdido fuerza como fuente de transmisión del saber.

Como se ha podido ver hasta aquí, las diferencias entre países y entre comunidades dentro de un mismo país son todavía muy pronunciadas en lo que a educomunicación se refiere, ya que como plantea Aguaded (2002), existen enfoques, tendencias y planes muy contradictorios y con niveles de desarrollo extremadamente dispares, puesto que mientras que en algunos casos todavía están en fase experimental o en situación incipiente, en otros casos, llevan ya años de integración plena en el currículums.

Aunque para Oliveira (2009) los hechos en evidencia no llevan a conclusiones definitivas sobre la legitimidad de la educomunicación como un nuevo campo de intervención, todo parece indicar que el auge a favor de la educación para los medios, dada la tendencia de un mayor consumo y presencia de la comunicación y las nuevas tecnologías de la información, va a seguir creciendo en los próximos años, llegando a generalizarse en este nuevo siglo, no sólo para saber usarlos, sino también para la comprensión crítica de los mensajes emitidos.

2.4. Introducción a un enfoque de la televisión como herramienta de la didáctica

En una importante medida los diversos medios de comunicación son portadores y constructores de la cultura postmoderna, pero si hay un medio que destaca sobre los demás como fuente primordial de la experiencia común, como principal forma de entretenimiento e información, y como parte consustancial de las dinámicas sociales, del imaginario colectivo y de los sistemas de representación imperantes en las sociedades contemporáneas, es el televisivo (Rivera, 2002).

Aún hoy, cuando Internet empieza a imponer sus códigos, especialmente entre la población juvenil, la televisión sigue siendo el medio más consumido y popular a escala

mundial (Marí, 2003). Ocurre así, debido a una circunstancia histórica de protagonismo casi absoluto, mantenido por un espacio de tiempo considerable.

Desde el mismo momento en que los televisores entraron en los hogares, a principio de la década del 50 del pasado siglo, comenzó a desarrollarse lo que Aguaded (2002) cataloga como la no siempre fácil relación entre televisión y educación, dado que la primera –desde un enfoque atractivo y lúdico- fue abarcando cada vez más espacios del saber y la cultura que, hasta un determinado momento, la escuela había considerado como exclusivos.

Es por ello que suele plantearse, con razón, que este medio de comunicación fue y ha sido el principal responsable de la transformación radical de los hábitos y costumbres de la sociedad de los últimos años.

Así y todo, el carácter educativo de la televisión tuvo que hacerle frente a las críticas provenientes tanto de una perspectiva sociocultural y psicológica como desde el propio ámbito educativo (Aguaded, 2002).

Según Cabero (1994), desde la vertiente sociocultural se ha alegado con insistencia lo perjudicial de los valores consumistas y la difusión de contenidos violentos del medio, cuestionando su valor didáctico; mientras que en el ámbito psicológico se esgrimen razonamientos que vinculan la estrecha relación proporcional del uso del medio con los bajos niveles de inteligencia (Aguaded, 2002).

Por otro lado, desde la perspectiva didáctica, se ha asociado el consumo del medio con el bajo rendimiento escolar.

El presente acápite pretende abordar una serie de aspectos fundamentales que van desde la conceptualización de la televisión educativa como fenómeno a través de la historia, lo que se constituye, a la vez, en un repaso de sus principales hitos para desembocar en un análisis, más a profundidad, del poder didáctico de la televisión y de

su uso educativo, sin perder de vista las limitaciones y potencialidades del medio de cara a las novedades tecnológicas ya surgidas o por surgir y, por tanto, derivando favorable e inexorablemente hacia el análisis del universo de convergencia mediática que se avecina.

En opinión de González Requena (1998) el discurso televisivo aglutina, de un modo paradigmático, los principales rasgos de la postmodernidad: exige plena legibilidad y accesibilidad y por ello se ve condenado a la obviedad, a la banalidad y a la redundancia; construyendo un universo vacío de contenido informativo, que se articula sobre la repetición de fragmentos equivalentes e informativamente obvios.

Para Vilches (2001), en su medio siglo de existencia, la televisión nunca llegó a ser un medio para la educación, sino que fracasó en su intento educativo; no fue una televisión educativa -entorno en el cual se imparte información, se adquieren conocimientos y se desarrollan actividades pedagógicas-, sino que, en más de una arista, la historia de la televisión educativa ha sido la de la televisión por un lado y la educación por otro.

Para Rivera (2002) no todo está perdido en este sentido, y menos ahora que la actual convergencia de medios propiciada por las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, está despertando de nuevo el interés por la función educativa.

En estos momentos se vuelve a reconsiderar la importancia de la televisión como instrumento para la educación y no sólo de la televisión aisladamente sino de la televisión en convergencia con otros medios, sobre todo con el ordenador e Internet.

Ante este nuevo orden de cosas, se hace imprescindible considerar la dimensión didáctica de la televisión partiendo de la precisión de qué se puede entender por televisión educativa y cuál ha sido su desarrollo hasta la fecha (Aguaded, 2002).

2.4.1. La televisión educativa. Definición y descripción general

Múltiples han sido los autores que han tratado de definir el concepto que nos ocupa.

La más clásica definición de televisión educativa fue establecida por Henri Dieuzeide (1963), quien proponía una serie de modalidades que, en función de sus objetivos, era posible tipificar como se grafica en el siguiente recuadro:

Cuadro 1. Modalidades de la Televisión Educativa. Fuente: Henri Dieuzeide (1963: 10-11)

Modalidades	Caracterización
Televisión documental	Aquella que facilita las actividades desarrolladas en clase
Televisión sustitutiva	Aquella que ayuda a determinados profesores escasamente preparados en la enseñanza de determinadas materias
Televisión de extensión	Aquella que facilita y complementa los conocimientos al los que ya han abandonado las aulas
Televisión de desarrollo	Aquella que sustituye al sistema de enseñanza constituyéndose en medio de alfabetización

Gay-Lord (1972) –dentro de un marco pedagógico que Aguaded (2002) considera excesivamente didactista-, define la televisión educativa como aquella que se ciñe a la transmisión exclusiva de saberes pedagógicos.

Pero desde posiciones más amplias y abiertas que abarcan no sólo los contenidos formales del currículum, sino también aquellos mensajes culturales formativos, un autor como Pérez Tornero (1993) define la televisión educativa como aquella que se inscribe instrumentalmente en un proyecto de formación, asumiéndose desde una perspectiva educativo-cultural que ensancha la oferta de televisión al permitir su integración en las tereas de aprendizaje así como en la dinamización cultural y, más contemporáneamente, Martínez Sánchez (1992) señala que cualquier tipo de televisión tiene una función

educadora que está presente en los emisores y se manifiesta en sus efectos. Este autor distingue tres tipos de televisión y que son, a saber:

Televisión cultural: Aquella que se presenta sin una planificación secuencial en el tiempo y cuyos objetivos fundamentales son la divulgación y el entretenimiento, siendo sus planteamientos narrativos los del lenguaje televisivo supeditado a la televisión comercial, pero acercándose al género del reportaje, siendo programas autónomos en sí mismos por lo que no necesitan materiales que los complementen.

Televisión educativa: La entendida como televisión escolar en su sentido estricto y que difiere de la anterior en los siguientes aspectos claves:

- a) Aporta contenidos estrechamente relacionados con el sistema escolar. Pues aunque son contenidos dirigidos a la totalidad de la población receptora del medio, aporta conocimientos formativos de especial interés para el sistema escolar, que sólo por problemas de tiempo, oportunidad o preparación no están insertos en él.
- b) Responde a objetivos y a supuestos pedagógicos, siendo estructurada según los criterios de la didáctica, conforme objetivos educativos explícitos. Por lo que se la considera como un complemento del sistema formal de enseñanza.

Televisión escolar: aquella que asume la función de sustituir al sistema escolar formal y está destinada a sujetos que, por una u otra causa, no pueden asistir a las aulas convencionales. Por lo que abarca desde los niveles básicos del sistema educativo, hasta la enseñanza universitaria. Siendo, por tanto, sus contenidos curriculares y sus objetivos pedagógicos. Lo que la ubica como una sustituta del sistema formal de enseñanza. Martínez Sánchez (1992: 77-81)

Por su parte Cabero (1994), apoyado en las aportaciones de Clermont y Martínez Sánchez, tipifica tres variantes diferentes de televisión:

La televisión escolar: Aquella que actúa conforme a los objetivos del sistema escolar, intentando utilizar el canal televisivo para transmitir el currículum ordinario, suplantando con su transmisión la función docente y la interacción en el aula. De este modo, se guía por los contenidos escolares y establece una programación acorde con la estructura y el horario escolar.

La televisión educativa: Aquella que trasciende los espacios escolares, abriendo nuevos horizontes de interés formativo y educativo, pretendiendo influir en el conocimiento, las actitudes y los valores del espectador

La televisión cultural: Aquella propuesta más genérica, inserta sin delimitación dentro de la televisión comercial y que utiliza como géneros televisivos el reportaje y los noticiarios y que al estar destinada al entretenimiento cultural y a la divulgación científica, trasciende los contenidos escolares (Cabero, 1994: 164; 1995: 217).

Otra clasificación que parece tomar fuerza en los últimos tiempos es la que tiende a la denominación educativo-cultural de la televisión educativa (Casado, 1996:58; Pérez Tornero, 1994:168), por considerarla una definición más englobadora, referida no sólo al aprendizaje curricular desde una perspectiva estrecha, sino abierta a la inclusión de las artes, las letras, las ciencias, los modos de vida, los derechos fundamentales y los sistemas de valores, y dirigida a lo que cada grupo social asimile como elementos definidores de su cultura y donde la finalidad sea la contribuir a la formación del telespectador, aumentando sus capacidades críticas, su formación y ensanchando su conciencia (Pérez Tornero, 199b4).

Por otro lado, y basándose en el contexto español (García Matilla, Martínez y Rivera, 1996) superan la tradicional separación entre televisión educativa y televisión comercial que hasta ese momento había existido en la literatura científica y proponen la siguiente tipología:

Experiencias de carácter formal reglado: Las vinculadas al currículum académico y que dan acceso a títulos de reconocimiento oficial.

Experiencias de carácter formal no reglado: Aquellas que responden a objetivos y contenidos del sistema educativo y que presentan características propias de la educación formalizada, pero no dan acceso a certificaciones de carácter académico.

Experiencias de carácter no formal o informal: Aquellas que dentro de los lenguajes y formatos televisivos infunden y difunden objetivos educativos para la adquisición de conocimientos, cambian actitudes y modificar hábitos.

Experiencias de programas educativos sin intencionalidad educativa explícita. Aquellas que, por sus contenidos, o por su pertenencia a determinados géneros y formatos audiovisuales, ejercen una influencia educativa relevante, en positivo o en negativo (García Matilla y otros, 1996: 8).

Esta caracterización rompe con el deslinde que autores como De Korte (1967) pusieron al relieve al definir la televisión educativa como el tipo “no comercial” de programas con valor educativo.

Para García Matilla (2002a), la televisión educativa puede atender dos grandes orientaciones que bien se presentan de forma independiente o se complementan. De un lado puede estar orientada hacia el concepto tradicional de televisión escolar, y del otro puede identificarse con un concepto más flexible de programación, que sirva de complemento a la educación formal, pero que responda básicamente a lo que se conoce como educación no formal.

Lógicamente, todas estas clasificaciones responden a las influencias contextuales recibidas. En Norteamérica, la televisión educativa fue, desde su nacimiento, un acontecimiento esencialmente comercial y privado, con experiencias educativas de

circuito cerrado y, por lo tanto, alejado de los sistemas plurales de difusión y el modelo uniformista y estatal que se implementó en Europa.

Desde su mismo comienzo, se puede hablar de dos modelos de gestión de las televisiones educativas a nivel mundial:

- a) Un modelo de carácter público, en el que son los Estados los que gestionan el servicio.
- b) Un modelo comercial, en el que se admite la presencia de emisores privados.

¿Por qué solamente estos dos modelos?

La Segunda Guerra Mundial había paralizado los servicios de televisión en gran parte de los países enfrentados. Tanto así, que en 1948 sólo se mantienen las emisiones regulares en Gran Bretaña y en Estados Unidos. Por eso, cuando pocos años después, se generaliza la televisión en Europa y América, son los modelos del sistema radiofónico británico y norteamericano los se trasladan a la televisión (Rivera, 2002).

En Europa la iniciativa pública será casi absoluta (Martí, 1999), lo que supone que la televisión se conciba como un servicio público gestionado por organismos o empresas públicas y que, durante muchos años, la televisión europea funcione como un monopolio estatal financiado con cargo a fondos públicos.

En algunos países europeos se establece el canon por tenencia del aparato receptor, sistema de financiación que se complementa con ingresos por publicidad o con subvenciones estatales.

El mercado televisivo estadounidense se desarrolla, en cambio, en torno a las *networks* o cadenas, que se rigen exclusivamente por la ley de la oferta y la demanda (Martí, 1999)

Ambos modelos, el comercial estadounidense y el modelo público europeo, aunque con peculiaridades propias en cada Estado, se mantienen prácticamente inalterables hasta que comienza la “desregulación” del sector audiovisual a las puertas del siglo XXI (Rivera, 2002).

Según Koenig, Hill y Ruane (1970), los modelos de estructura legal a los que se ajustan todas las televisiones del mundo, pueden resumirse en cuatro diseños generales:

- a) Servicios estatalizados: Explotados gubernamentalmente a través de un departamento específico, o de una unidad con autonomía pero bajo el control directo del gobierno.
- b) Corporaciones públicas: Con cierta independencia del Estado en las decisiones no fundamentales.
- c) Corporaciones privadas: Con el Estado como accionista o único propietario.
- d) Emisoras comerciales privadas sujetas al control del Estado sólo en el terreno de la concesión de licencias y regulación de su actuación (Koenig y otros, 1970: 96-97)

Pero amén de todas las clasificaciones anteriormente descritas y de los diferentes modelos de gestión existentes en lo que a televisión educativa se refiere, en definitiva, y como apunta Aguaded (2002: 25), cualquier programa es susceptible de ser convertido en un medio didáctico en manos de un profesor, si este decide integrarlo en un diseño curricular concreto, porque la televisión educativa la hace educativa el profesor, el receptor final y no la intencionalidad de los emisores.

2.4.2. Apuntes para una historia de la televisión educativa

Los programas educativos han estado presentes en la programación de televisión desde sus inicios. Bullaude (1970) afirma que desde los primeros años de la televisión, los educadores descubrieron las riquísimas posibilidades que ésta ofrecía a su labor y

que en los años cincuenta se podía hablar ya de televisión educativa en competencia con la televisión comercial, al menos en los Estados Unidos.

Luego de la Segunda Guerra Mundial y a causa de una gran demanda educativa por explosión demográfica que los puestos escolares existentes no podían resolver y coincidiendo con los años en que la televisión demostraba su poder de atracción de masas al concentrar delante de la pequeña pantalla a miles de familias americanas (Fisch, 2004), varios teóricos de la educación empezaron a investigar las posibilidades del medio como instrumento didáctico.

Para Flores y Rebollar (2008), los esfuerzos por hacer televisión educativa nacen principalmente en Europa y Japón, entre los años 1950-1960. Época en que se pensaba la televisión educativa como una herramienta que ayudaría a mejorar la escolarización tras el periodo de la postguerra, a partir de la concepción de una televisión gestionada para introducir en ella la escuela formal.

Como consecuencia de estas investigaciones surgieron los primeros programas de televisión educativa. Se trataba de programas de baja calidad técnica, creativa e instructiva, que se limitaban a filmar las lecciones impartidas por buenos profesores, con el fin de que sus enseñanzas llegaran al mayor número posible de alumnos. Los educadores se colocaban delante de la cámara sin contar con el asesoramiento de profesionales expertos en televisión y sin conocer los recursos que el medio podía ofrecerles y no lograban que sus productos resultaran atractivos para la audiencia.

Sin embargo, el desarrollo de los primeros programas dedicados a la instrucción contó con el apoyo de algunas fundaciones que facilitaron su desarrollo y expansión y a pesar de las dificultades económicas -los recursos de producción eran limitados y las facilidades y los presupuestos muy restringidos y los horarios marginales Bullaude

(1970)-, entre los años 1948 y 1962 se crearon en Estados Unidos unos 500 sistemas de circuito cerrado de televisión.

Esto era que los centros que funcionaban bajo este sistema se equipararon con micrófonos y receptores de televisión y un sistema paralelo de sonido que permitía a los estudiantes dirigir preguntas desde las aulas conectadas al profesor que estaba en el estudio, dando la lección (Fisch, 2004).

Ya en la década de los sesenta, en Estados Unidos -país del mundo con la televisión más competitiva y cuyo modelo marcaría tendencias en la televisión mundial-, un considerable número de instituciones educativas, locales o estatales, colleges o universidades y organizaciones comunitarias contaban con sus propias estaciones de televisión. En 1954 se había creado la *National Educational Television* (NET), compuesto por de más de cien estaciones independientes afiliadas (Rivera, 2002).

De igual manera, y a escala internacional, Reino Unido, Alemania, Francia y Estados Unidos, fuertemente afectados por el conflicto bélico mundial, iniciaron sus servicios televisivos apostando también por las emisiones de carácter educativo.

Y es que en Europa, durante los primeros años, la televisión educativa está muy vinculada a experiencias que tratan de compensar la difícil tarea de reconstruir la infraestructura escolar rota después de la Segunda Guerra Mundial. De ahí que la estrategia educativa se inclinara a tratar de sustituir la figura del profesor tradicional, reconstruyendo la clase convencional -modelo típico de países con niveles bajos de escolarización y de sistemas educativos poco desarrollados-.

Pero sin dudas el mayor desarrollo de la televisión educativa sobrevendría cuando la *British Broadcasting Corporation* (BBC) y la *Radiodiffusion* (RTF) empezaron a emitir programas de apoyo a la enseñanza en las escuelas en los inicios de los años cincuenta.

La BBC había comenzado a funcionar como corporación pública desde 1927, en virtud de una Carta Real que esbozaba dentro de sus fundamentales servicios de radiodifusión los de difundir información, educación y espectáculos (Rivera, 20029. Este modelo sirvió de inspiración a los servicios de radiodifusión de los demás países europeos.

Desde el principio, Gran Bretaña se puso a la cabeza en lo referido a horas de emisión y al número de receptores. La BBC comenzó sus emisiones en 1936 (dos horas diarias) -que se suspenderían en 1939 al comienzo de la Segunda Guerra Mundial, para reanudarse tras la contienda-.

Como televisión comienza desde 1977. En su parrilla semanal sobresalían espacios dedicados a la información así como documentales, teatro, bricolage, cocina, jardinería, arte. Y era, en lo básico, una televisión que imitaba los contenidos de la radio que había tenido su década de oro en la décadas de 1930 y 1940.

Para la BBC –prototipo de empresa institucional de servicio público en el terreno audiovisual europeo- la responsabilidad educativa se expresaba en la gran diversidad de servicios de programación: espectáculos de música, teatro y ballet, programas de actualidad, documentales y divulgación científica, charlas y debates que emitía, pero además de estos programas promocionaba emisiones de carácter más específicamente educativo, destinadas a escuelas, colegios y centros de educación de adultos, o a quienes estudiaban en su casa (Faus Belau, 1973).

Otra estrategia favorable resultó de la estrecha colaboración entre la BBC y el *British Institute of Adult Education*, que vio en el medio televisivo una forma de que el niño contara con una formación global. Basados en estos elementos, es que varios autores (Lamuedra y Lara, 2008; Bazalgette, 2007) afirman que el modelo británico tuvo orígenes más centrados en la formación integral del individuo.

Los programas de la educación didáctica de la BBC empezaron a emitirse en 1959, con una continuidad que alcanza nuestros días y que se facilitó al principio por la ausencia de un sistema educativo nacional. Así, al no estar sujeta a una estructura educativa con exigencias de programación determinadas, se le permitió realizar programas de mayor universalidad y se la convirtió en la cadena de televisión más prestigiosa de Europa, siendo sus programas educativos verdaderos ejemplos de productos codiciados por el espectador (Matilla, 2003).

La experiencia de la Open University de la BBC funciona con un sistema denominado Multimedia, una forma de enseñar en la que se utilizan, además de programas de televisión, materiales enviados por correspondencia, otros audiovisuales, conferencias, libros de texto, equipo de laboratorio. La BBC se ocupa de la programación de los cursos –transmitidos por dos canales distintos- con una duración de cuarenta semanas al año y la *Open University* cuenta con un grupo de profesores fijos que escriben los programas, profesores ayudantes contratados que siguen el proceso de los alumnos y numerosos centros de estudio repartidos en doce regiones distintas del país para facilitar la labor de difusión de los programas de televisión y otros materiales (Lamuedra y Lara, 2008).

Este modelo de enseñanza universitaria por televisión, iniciada por la Open University, dio lugar al nacimiento de muchas experiencias similares en Polonia, Francia, Alemania y el Consejo de Europa recomendó la creación de la Tele-Universidad Europea para la promoción de la educación a distancia, con sede en Florencia (García Matilla, 2002a).

Acorde con esta iniciativa británica, Estados Unidos establece tres centros piloto en *Stanford University*, el *Chicago TV-College* y en la *State University*, de New York (Bazalgette, 2007) y fiel a su modelo de gestión privado, desarrolla también la oferta

promovida por *Discovery Channel*, que mantiene una especial dedicación a programas de primaria y secundaria, especializándose en la reedición de documentales para su aprovechamiento educativo en la clase.

Igualmente cuenta con la PBS (*Public Broad Casting System*), corporación privada sin ánimo de lucro que distribuye producciones de interés educativo y cultural a los cerca de 180 canales públicos estadounidenses que tienen licencia de emisión de canales educativos. Institución que registró un rating de 26 millones de hogares.

Paralelamente, impulsa la *Children's Television Workshop* (CTW), una productora sin ánimo de lucro –centro de investigación y producción que nace desde los finales de la década de los sesenta- que se dedica a la investigación sobre programas de televisión para niños y que desde hace más de un cuarto de siglo diseña, produce y contribuye a la adaptación de programas educativos emitidos en cientos de países de todo el mundo, como es el caso de *Sesame Street*, su programa estandarte (NETS, 2003; Fish, 2004).

La CTW ha obtenido el mayor número de galardones en certámenes internacionales de televisión educativa. Lo que hizo que desde mediado de los noventas, *Sesame Street* prescindiera de las ayudas financieras –aportaciones de fundaciones, empresas y particulares, más una larga lista de suscriptores que forman patronato- ya que sus ingresos por ventas, derechos y mercadeo, han reportado a sus productores millones de dólares de beneficio.

Dentro de los programas históricos estadounidenses, también descollan el PBS Kids, destinada a niños en edad escolar que guarda estrecha relación con el sistema educativo a través de webs con las que ofrece ayudas tutoriales, y *The Business Channel*, canal de formación a profesionales, empresas y demás organizaciones orientadas a la educación de adultos.

Más allá del ámbito de estos dos colosos de la industria, existen experiencias de televisión educativa en los cinco continentes del planeta. Japón y Australia inician desde temprano sistemas parecidos a la Tele-Universidad. Desde mediados de los sesenta, Japón había desarrollado un sistema de televisión integrado en la estructura educativa del país, abarcando desde los primeros niveles hasta la universidad, y también la formación de adultos. Con la NHK -su servicio público de radiodifusión, independiente del gobierno- Japón transmite por radio programas destinados a los centros escolares desde 1935 y por televisión desde 1953 siendo, a juicio de Matilla (2003), el país con más dilatada tradición en el diseño y producción de programas educativos y con la televisión educativa –la NHK tiene cuatro canales, uno de ellos educativo - con mayor y más completo desarrollo del modelo de televisión escolar, llegando a emitir casi 127 horas de programación a la semana, por medio de una financiación por cuotas muy parecida a la de la BBC (García Matilla, 2003; Mena 2004).

Sobresalen dentro de sus iniciativas el programa *Kodomo no News*, desarrollado a partir de 1995, un informativo infantil que ofrece, de forma didáctica y clara las informaciones de la semana.

Como entidad pública, el canal educativo se atiene a unos principios de servicio público que ha sabido mantener desde su fundación y que consisten en homogeneizar la calidad en los programas regionales y nacionales, diseñar programas que no vayan en contra de la moral y de las buenas costumbres, mantener la imparcialidad política, dar una información veraz, mantener una amplitud de puntos de vista en los programas controvertidos, emitir una programación variada y equilibrada, coordinar las emisiones escolares con las leyes sobre educación (García Matilla, 2002a: 13).

La NHK ha representado el modelo más tradicional de televisión para la escuela, en el que destacan programas destinados a los niños en edad preescolar, aunque emite programas que van desde esta etapa hasta la educación de adultos.

Por su lado en Australia, debido a la gran extensión de su territorio y a la dispersión de su población, se desarrolla un modelo de televisión educativa reconocido internacionalmente y que cuenta con una amplia programación especializada en el terreno de la enseñanza universitaria (García Matilla, 2003).

El Departamento *Scuola Educazione* de la RAI –cadena pública-, en Italia, se dedica a la producción de programas didácticos para preparar cursos televisivos de formación de profesorado. En 2000-2002, en Italia se firmó un acuerdo por medio del cual se planteaba que la televisión debía dirigirse a la necesidad de producir programas para la infancia y la juventud, asesorados por expertos en desarrollo evolutivo y promover, de igual forma, programas especialmente pensados para personas discapacitadas, pero el mismo se vio troncado con el ascenso al poder de Berlusconi y con ello la adopción de feroces criterios de mercado en el terreno mediático, tal y como apunta García Matilla (2002a).

En España –marcada desde 1956-1975 por un contexto político dictatorial- aparecen experiencias educativas desde la década de los setenta y los ochentas, pero no será hasta 1992, cuando el Ministerio de Educación y Ciencia y Radiotelevisión Española firman un convenio de cooperación, fruto del cual se pone en marcha el programa magazine educativo cultural *La Aventura del Saber*, vigente hasta nuestros días y donde se emite una franja matinal de lunes a viernes.

El programa se sitúa a medio camino entre lo cultural y lo educativo, cercano a un concepto de educación entendida como información instrumental, participativa y aplicable a la vida diaria.

La existencia de esta franja educativa ha servido también para dar cabida a otras iniciativas educativas. Por ejemplo, en el curso 1997-98 la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) –fundada en 1972–, emitió su programación dentro de La Aventura del Saber y también en otra franja propia, en *La 2*, durante el fin de semana.

También en el año 1992 RTVE produjo en colaboración con la BBC el curso *That's English*, una producción financiada por el Banco Exterior de España y Argentaria, con un curso estructurado en nueve módulos que planteó la producción de 216 programas con una duración en torno a los 15 minutos e incluía otros materiales de carácter multimedia: impresos, audiocasete y vídeos (García Matilla, 2002a).

La 2 de RTVE cuenta con una larga lista de espacios, algunos ya clásicos como *Un País en la Mochila*, *Línea 900*, *Arte Noche Temática*, *Documentos TV*, *Qué Grande es el cine*, *El Escarabajo Verde* o, incluso programas de divulgación culinaria o gastronómica como fue en su día el programa de Carlos Arguiñano -un ejemplo de originalidad desde la sencillez de un formato soportado en la presencia de un excelente comunicador–; u otros más cercanos en el tiempo como *El Conciertazo*, *Esta es mi Tierra*, *Al Habla*, *Cultura con ñ*.

RTVE ha realizado también esfuerzos en la producción de series que adaptan grandes obras de la literatura, como es el caso de '*Fortunata y Jacinta*', '*Los gozos y las sombras*', o '*El Quijote*' y, biografías de personalidades como Ramón y Cajal, Federico García Lorca o Miguel Hernández.

Canadá impulsa una experiencia relevante a través de *TV Ontario* -modelo de televisión regional y bilingüe (Silver, 2009)- que cuenta con dos canales, uno anglófono y otro francófono. A criterio de García Matilla (2002a), en el caso de Canadá las televisiones de ámbito regional y local son un ejemplo de la denominada televisión de

acceso, que da a las organizaciones cívicas y sociales la oportunidad de utilizar la televisión como un medio de participación. pero también sobresalen otras experiencias en el orden educativo como el *Canal Saber*, la televisión pública de la Columbia británica en Vancouver, creada en 1981 y con *Télé Québec*.

En América Latina -donde la televisión registra una marcada influencia norteamericana, los canales comerciales emiten programas de televisión educativa y de televisión instructiva. Y es el XEIPN Canal 11 del Instituto Politécnico, dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) mexicana, el primer canal cultural y educativo que se pone en funcionamiento, comenzando sus emisiones en 1959. La Unidad de Televisión Educativa (UTE) de la Secretaría de la SEP de México, cuenta –según apunta García Matilla (2002a)- con una de las mediatecas más voluminosas de América latina, con más de 25.000 programas, y a su vez dispone de uno de los centros de televisión educativa más potentes de toda América. El Centro de Entrenamiento de Televisión Educativa: CETE.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) también comienza sus emisiones en 1960, a través de dos canales privados que desde el comienzo de su actividad en 1960 ha mantenido la continuidad de su oferta de programas televisivos de carácter universitario (TV UNAM). Y en los setenta la *Telesecundaria* llega a muchos centros rurales de enseñanza secundaria, de cuya emisión dependen.

De todas las experiencias, la *Telesecundaria* mexicana es también una de las iniciativas de utilización de la televisión como medio de apoyo a la educación con más continuidad en el mundo. Siendo transmitida, curiosamente, por Televisa, cadena de un poderoso grupo mediático privado.

México también ha sido la sede del *Canal Clase*, una experiencia llevada a cabo por *Direct TV*, desde una concepción multimedia basada en el desarrollo convergente de

las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación. El *Canal Clase* tiene un planteamiento que parte de la iniciativa privada y concibe la televisión educativa desde fines prioritariamente mercantiles (García Matilla, 2002a).

Según Bullaude (1970) la televisión educativa en Latinoamérica, está profundamente marcada por la importación de programas que familiarizan a la audiencia con los temas, personajes y técnicas de las programaciones de los Estados Unidos. Pero el autor hace la salvedad de que en la región no se ha producido, sin embargo, la situación de aguda competencia entre la televisión educativa y la televisión comercial que prevalece en la potencia del norte, debido que los programas educativos también forman parte de la programación de las televisiones comerciales.

Colombia es la nación americana en la que, a juicio de García Matilla (2002a) las emisoras locales y regionales han mostrado una mayor vitalidad y han trabajado en formatos de programas de servicio público y con mayor interés educativo. Canales como *TeleAntioquia* o *Teled Medellín* han significado a lo largo de los años un referente del concepto de programación de televisión local con compromiso social y vocación de innovación en torno a la capacidad de las cadenas locales para influir en su entorno próximo.

En Colombia se han producido asimismo propuestas de utilizar el género de la telenovela con el fin de transmitir contenidos de servicio público, haciendo divulgación sobre temas de salud y educación sanitaria.

En Brasil, la cadena de Sao Paulo, mantiene *TV Cultura*, un canal creado y financiado por la Fundación Padre Anchieta- Centro Paulista de Radio y Televisión Educativas, que tiene, además, dos emisoras de radio -*Cultura AM* y *Cultura FM*- ofrece a la sociedad una información de interés público, con el fin de promover la formación y contribuir a un cambio cualitativo de la sociedad.

TV Cultura produce programas que han competido con éxito frente a la programación comercial de la red *O Globo*, como es el caso del *Castillo Ra tim bum*, programa infantil que durante dos años obtuvo audiencias superiores a los de las cadenas competidoras, convirtiéndose en un símbolo de producción brillante, y repleto de valores tanto por el interés de sus contenidos como por sus aportaciones estéticas (García Matilla, 2002a).

TV Cultura produce, además, otro tipo de programas con diferentes formatos, como series de corta duración que dan consejos de prevención a los jóvenes. El canal difunde permanentemente mensajes a favor de la infancia en colaboración con UNICEF y cuenta con una WEB que dispone de la sección *Aló Escola*, que ofrece apoyos didácticos en Lengua, Literatura, Ciencias, juegos infantiles, y artes.

También descolla *TV Futura*, que fue creada en 1997, un proyecto de la iniciativa privada de la red *O Globo*, que orienta su programación hacia la ética y la promoción del espíritu comunitario y la valoración del pluralismo cultural, lo que lleva implícito un trabajo de movilización comunitaria.

Argentina cuenta con experiencias tanto en la televisión pública, como en las privadas generalistas y en la televisión de pago. Sobresalen las experiencias de la *Telescuola técnica* con numerosos programas de divulgación cultural y científica. El *Canal 7* ha emitido con contenidos específicos para la enseñanza primaria y secundaria con una hora de duración en el horario de la mañana y por las noches, se le dedica media hora a la difusión de la labor científica, académica y cultural de la Universidad a través del programa UBA XXI.

Argentina es uno de los países del mundo con una televisión por cable más ampliamente implantada (García Matilla, 2002a). Por lo que cuenta con varias experiencias de programas o franjas educativas dentro de canales de claro perfil

cultural, divulgativo y documental, siendo la de *Educable* –oferta de televisión de pago que le ofrece derecho a conexión gratuita a las escuelas públicas-, en *TV Quality* -en la actualidad *The History Channel*-, la experiencia más duradera. Un segmento de programación de seis horas diarias -una emisión de dos horas y dos redifusiones, incluyendo los fines de semana- que comenzó en 1994 y ofrece contenidos curriculares estructurados en áreas temáticas desde el nivel pre-escolar hasta el secundario. Lo que se combina con la publicación bimensual de una guía didáctica, con sugerencias para que los maestros trabajen en el aula con algunos de los programas que se emiten, lo que ha contribuido a crear lazos sólidos con el sistema educativo y con los profesores, realizando programas en los que los protagonistas eran los integrantes del propio sistema escolar.

En Chile sobresale la experiencia de *Teleduc* –fundado en 1958, emite a través del canal privado- de la Pontificia Universidad Católica de Chile que alterna experiencias de enseñanza a distancia y de televisión educativa, donde se ofrecen cursos de inglés, de Internet o de geriatría.

Teleduc cubre el 99% del territorio chileno, ofreciendo un conjunto de programas y reportajes dedicados a la difusión de la cultura, los valores, la ciencia, el arte, las humanidades y la tecnología y relacionado en ocasiones sus producciones televisivas con cursos apoyados por materiales impresos y tutorías presenciales.

Teleduc es una de las instituciones latinoamericanas que en mayor medida está adaptando sus sistemas de producción a la nueva realidad multimedia, planificando sus cursos desde una moderna concepción de la enseñanza a distancia (García Matilla, 2002a).

Este auge de la radio y la televisión educativas signará las décadas del 50 al 70 del siglo XX como la época dorada de la televisión en la educación (García Matilla y otros, 1996).

Teniendo en cuenta, además, que a partir de la década de los sesenta se produce el despliegue internacional de la televisión gracias a la aportación de los satélites de comunicación, la UNESCO y otros organismos nacionales e internacionales comienzan a involucrarse en la teorización de estos elementos y presten asistencia técnica a países en vías de desarrollo para poner en marcha proyectos de radiodifusión educativa (Rivera, 2002).

Un repaso a la bibliografía sobre el tema revela esta preocupación en buena manera sostenida, desde que en 1967 la UNESCO publica el libro *Técnicas modernas y planeamiento de la educación*, en el que Wilbur Schramm, Philip Coombs, Friedrich Kahnert y Jack Lyle proponen una serie de respuestas en torno a la utilización de “los nuevos medios de comunicación de masas” en un marco educativo, refiriéndose en concreto a la radio, la televisión y el cine (Rivera, 2002).

En este mismo sentido el Informe de la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación *-Aprender a Ser-*, en 1972 y en el Informe que la Comisión Internacional de Estudio de los Problemas de la Comunicación presentó a la Conferencia General de la UNESCO, en 1981, destacan la importancia de los medios de comunicación de masas en relación con la educación y el desarrollo.

En 1984, la UNESCO publica una nueva obra: *Organización de la radiodifusión educativa*, de David Hawkrige y John Robinson que trata de asesorar -en materia de gestión y organización- sobre sistemas de radiodifusión educativa y donde se parte del reconocimiento de que la mayoría de los países utilizan la radio y la televisión educativas (Rivera, 2002).

Lamentablemente, en épocas sucesivas, no obstante el desarrollo tecnológico y comunicacional experimentado, el panorama televisivo internacional sufre una gran transformación. La acelerada evolución tecnológica permitió la aparición de vías alternativas de transmisión de la señal: el cable y el satélite se han venido utilizando de forma más habitual frente a la tradicional tecnología de honda hertziana y como resultado de esta ampliación de posibilidades, ha aumentado la cantidad y variedad de canales y de las ofertas de programación de las cadenas, muchas de las cuales han optado por una especialización de carácter temático (Pérez Tornero, 2004b).

Pero, a su vez, la crisis económica ha obligado a muchos países a abandonar el monopolio estatal en el control de la televisión, con la consiguiente privatización de las televisiones públicas, lo que ha puesto en crisis algunos de los modelos más sólidos como los de Australia y Dinamarca, Italia y Grecia; lo que unido a la transformación política vivida en Europa del Este, ha contribuido a acelerar la crisis de las televisiones educativas, mientras que, por otro lado, algunos países han mantenido y a veces reforzado su dilatada trayectoria en este campo del servicio público, como son los casos de Holanda, Suecia, Francia, Gran Bretaña y Canadá Matilla y otros, 1996).

2.4.3. Un repaso al poder didáctico de la televisión y su uso educativo

En la medida que se hizo evidente que la televisión permitía solucionar el problema del exceso de alumnos con la instalación de monitores en distintas aulas y en medio de un desarrollo limitado de los sistemas educativos de los países, dada la época de gran demanda educativa y la escasez de puestos escolares, muchos llegaron a considerar que la televisión era un instrumento capaz de sustituir al profesor (Moore y Anderson, 2007).

Según las tres etapas fundamentales distinguidas por Max Egly (1984), en el uso pedagógico de la televisión (Figura 4), en una primera época el medio televisivo será

utilizado como sustituto complementario del profesor, lo que se corresponde con un modelo lineal, centrado en la transmisión verbalizada de conocimientos de manera similar a las lecciones magistrales. Lo que sienta las bases de una televisión didáctica que busca que el alumno haga carrera ajustándose al mensaje y estructura unívoca del contenido pedagógico audiovisual. Y donde la televisión fue más abordada desde una perspectiva psicológica-conductista, centrada en el contenido y los efectos que sus mensajes producían en la audiencia como soporte tecnológico portador de una serie de capacidades técnico-discursivas.

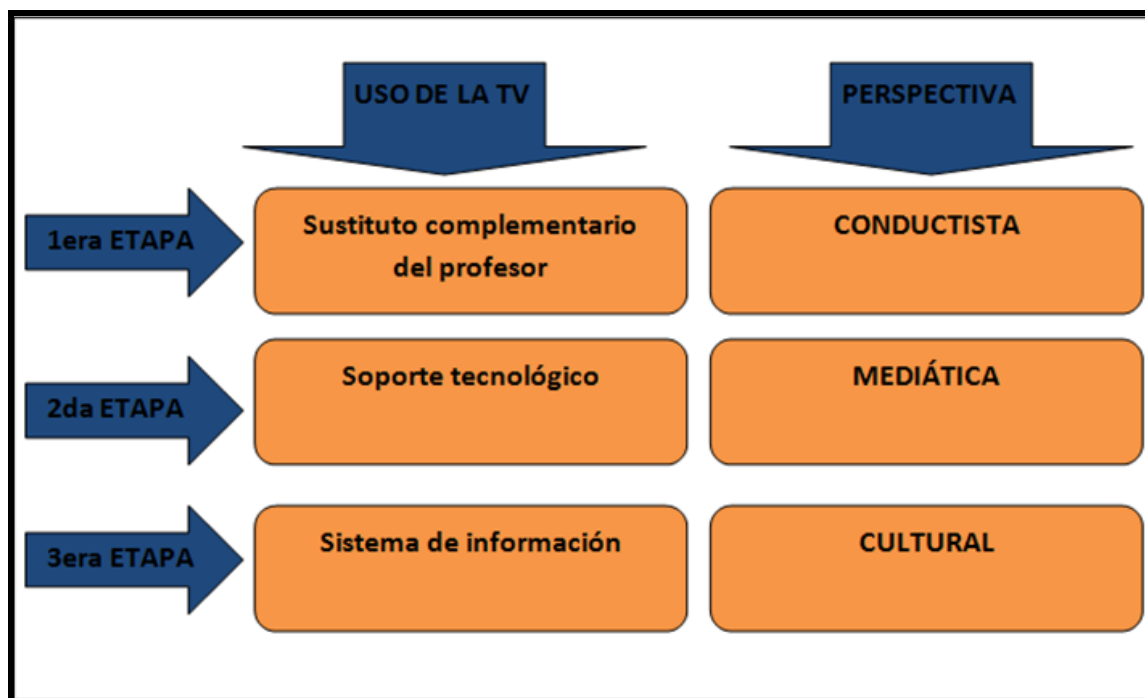


Figura 4. Etapas del uso didáctico de la televisión. Fuente: Max Egly (1984)

El impacto en la sociedad de las nuevas tecnologías y aparatos (cine, televisión, video) y los postulados de la psicología conductista, favorecieron en esta época el florecimiento de numerosas investigaciones que perseguían analizar el "comportamiento instructivo" de unos medios respecto a los otros. El interés por conocer qué medios eran los más adecuados para facilitar el aprendizaje, data desde los mismos finales de la

Segunda Guerra Mundial, en el vórtice de la situación marcada por el crecimiento poblacional y la necesidad de educar a grandes masas.

Signados por un enfoque técnico-empírico que duró hasta la década de los 70, aquellos fueron años fecundos en el número de estudios desarrollados en este campo. Pero luego de décadas de investigación fallidas, donde tanto las cuestiones de investigación como los resultados de los estudios seguían siendo decepcionantes, Clark (1983) llegó a afirmar que ningún medio facilitaba el aprendizaje más que otro y que los medios debían ser considerados más como vehículos "inertes" de mensajes instructivos, que como ingredientes activos en el aprendizaje.

A la tendencia de considerar a los medios como una ferretería pedagógica cuyos elementos podían ser clasificados de más o menos eficaces para la enseñanza, la sustituiría una nueva forma de pensamiento que afirmaba que los medios no influían en el aprendizaje cualesquiera que fueran las condiciones, sino que se rigen por los paradigmas y los contextos en los cuales dichos estudios se desarrollan (Kozma, 2005).

Visto de este modo, se iba haciendo necesaria una reformulación de la cuestión a investigar, viéndose que la cuestión no era demostrar en qué medida un medio influyen en el aprendizaje, sino averiguar de qué modo se utilizan sus capacidades en medio de las complejas situaciones sociales dentro de las cuales son usados.

De tal manera, siguiendo el esquema de Egly (1984), en lo posterior la televisión comenzará a ser abordada desde la variedad de sus recursos expresivos, como medio central de diversos programas educativos, principalmente en la enseñanza a distancia, desde una perspectiva predominantemente mediática y siendo analizada como soporte tecnológico portador de una serie de capacidades técnico-discursivas. Constituyendo esta una etapa que también coincide con las investigaciones sobre los comportamientos de las audiencias, bajo el predominio de un enfoque cuantitativo que es el que interesa a

las cadenas de televisión y a las agencias de medios en esos primeros tiempos. Y donde, paralelamente, se comienzan a desarrollar experiencias que pretenden explorar la recepción televisiva y ver cómo afecta el consumo de televisión a la vida cotidiana de los telespectadores (García Matilla y otros, 1996), lo que da paso a una tercera etapa en que, desde una perspectiva culturalista, a la televisión se le concibe como un elemento más de un complejo sistema de información, y como herramienta transmisora de conocimientos que favorecen habilidades expresivas y actitudinales significativas de los educandos, lo que también equivale a considerarla como un recurso representativo de la información cultural que adquieren los alumnos en la logósfera mediática, pero ya desde una perspectiva cultural, como medio que establece relaciones de intercambio y favorece un modo distinto de expresión.

Es en este sentido –desde un enfoque mucho más cultural- que Orozco (1997) propone conocer el proceso de ver televisión, mediante el estudio de los escenarios donde se realiza y de las mediaciones de que es objeto, así como también propone conocer cualitativamente a las audiencias para proponer estrategias tendentes a transformar su interacción televisiva; de manera que el ver televisión constituya una experiencia constructiva, crítica y autónoma y a la vez consista en un recurso para el fortalecimiento de la educación, la cultura, los derechos a la comunicación, la democracia y la participación ciudadana.

De ahí que se haga cada vez más necesario pensar la televisión desde una perspectiva de integración en educación, lo que implica analizar las complejas relaciones existentes entre el paradigma educativo preexistente, las nuevas demandas de la escuela, las tecnologías de la información y la comunicación en sí mismas y la innovación como fenómeno; elementos que pueden ser aglutinados en dos dimensiones (la pedagógica y la social) y en dos contextos (el macro y el micro).

El imperativo de colocar a la televisión en la posición que le corresponde dentro de la formación audiovisual se apoya en el privilegio que le otorgan las prácticas culturales y en la aceptación mundial de su supremacía en nuestra época, caracterizada según Castells (1997) por una reestructuración de los demás medios en torno a ella, dado esto por la existencia de lo que el autor catalán denomina como una “audiencia perezosa”, configurada a partir de las pautas de la vida hogareña, que privilegia el consumo de este medio ante la ausencia de alternativas para una participación personal/cultural.

Martínez de Sas (2002: 1), considera a la televisión desde una doble perspectiva: “como emisora de contenidos y como impulsora de conocimientos”. En su primer rol, la televisión puede emitir contenidos susceptibles de interpretarse como educativos. En el segundo puede funcionar como impulsora del conocimiento. Es, por tanto, una perspectiva que enfatiza en el potencial educativo de la televisión, una evidencia que es similarmente compartida por una gran multiplicidad de autores.

Y es que, sin duda, el lenguaje audiovisual concede una serie de ventajas que surten efectos notablemente satisfactorios en la mejora del proceso educativo. El manejo de componentes de atractiva visualidad como el color, los contrastes, el recurso sonoro, la música, el ritmo y hasta los períodos de silencio que acompañan a la muestra audiovisual, involucran notablemente la animosidad del observador y lo disponen a una más rápida y atenta asimilación del mensaje.

Por otro lado, toda representación de la realidad deja de ser un mero concepto referido, recitado, transmitido de forma pasiva, para convertirse en una anécdota que el individuo puede percibir como si la estuviera viviendo, lo que en la gran mayoría de los casos induce a que se coloque en mejor y mayor disposición de asimilar los procesos que le son transmitidos, a que se identifique o no con determinados roles y, de paso,

también puede alcanzarse la vieja aspiración de un proceso de enseñanza-aprendizaje divertido y agradable.

A juicio de Gay-Lord (1972) y Percival y Ellington (1984), las ventajas más significativas asignadas al medio televisivo en su concepto más genuinamente educativo, son las de llevar la instrucción y la educación a lugares apartados o con carencia de profesores especializados, facilitar la introducción en el aula de profesores y personas especializadas; evitar el desplazamiento de los alumnos a los centros de información y formación, posibilitar la presentación de experimentos en centros con carencia de laboratorios, favorecer la igualdad de oportunidades para todos los alumnos que observan el programa, simultanear su carácter dual de medio de comunicación de masas y medio individual de aprendizaje, mantener actualizados los contenidos de las materias, ayudar al perfeccionamiento del profesorado desde el mismo momento en que el profesor del aula puede observar a expertos en la ejecución; además de favorecer la igualdad de oportunidades para todos los alumnos que observan el programa y así ampliar la experiencia de los alumnos con programas que trasciendan su contexto, tanto en espacio como en tiempo, posibilitando una rápida diseminación de las nuevas ideas del currículum y manteniendo actualizados los contenidos de las materias presentándolos de forma atractiva para los estudiantes, como también apunta Cebrián (2004), todo lo que puede llevarse a cabo con una disminución sustantiva de los costes.

¿A qué se debe, entonces, la escasa presencia de contenidos educativos en los medios convencionales de difusión televisiva?

Según los mismos autores arriba citados, las principales desventajas en la utilización del medio en el ámbito docente se basan en que, por su mismo carácter de simultaneidad, no llega a respetar las características y necesidades individuales de los alumnos. A veces resulta difícil integrar la televisión dentro del currículum escolar y el

horario de la asignatura se enfrenta a una cierta resistencia del profesor a modificar su estilo usual de impartir la docencia, con lo que se propicia, además, la poca interacción entre el profesor de los programas y los alumnos y este mal uso facilita que el alumno pueda caer en la pasividad de invertir menor esfuerzo mental para el procesamiento de la información, sumado a que al alumno no se le suele dar la oportunidad de aplicar inmediatamente los contenidos presentados en el programa, que además está sujeto a las limitaciones propias de la transmisión, con las perturbaciones que ello suele originar.

Otro factor, referenciado por Rincón (2011) y que atenta de principio es el abuso de los canales y productoras que, puestos al servicio de los centros del poder, generan información y contenidos chatarra y promocionan formatos de pobreza dramática, lo que acentúa la postura conservadora y mesurada del medio y limita considerablemente las iniciativas de otra índole. Esta situación, a criterio de Omar Rincón, además de llevar a la televisión a la decadencia a la que lo ha llevado, anuncia el fin del modelo generalista.

A su juicio, la televisión industrial masiva tiene problemas profundos en sus modos de contar, en sus contenidos y en sus políticas y producto de lo mismo “perdió su valor desde el mismo momento en que se sometió a fórmulas de «marketing» y dejó que los ejecutivos convirtieran la pantalla masiva en un vacío, un desierto, una frustración colectiva” (Rincón, 2011: 43-50).

Pero, además de estas, existen limitaciones de orden curricular e instrumental a tener en cuenta a la hora de establecer una tipografía del uso de la televisión en la educación.

2.4.4. Algunas limitaciones de índole general al desarrollo de la televisión educativa

Tradicionalmente el esquema de la comunicación educativa se plantea de forma dual o bidimensional -esto es considerando a los medios como agentes educativos o

vehículos de la información con fines pedagógicos, o tomándolos como objetos en sí mismos de la educación, para la formación del espíritu crítico y el desarrollo de una autonomía de conciencia-.

En el propio sentido de la integración existen una polarización de enfoques que va desde la suma aditiva de los medios, hasta la inclusión de los mismos como asignaturas más o menos optativas, llegándose a proponer diseños curriculares en torno a una educación para los medios como contenido fundamental que atraviesa todo el currículum en todos los niveles educativos, de la misma manera en que se abordan la Cultura Clásica y la Historia. Y que parte del supuesto de que los seres humanos son seres nacidos para la comunicación, lo que constituiría una suerte de “alfabetización audiovisual” que muchos denostan, por considerarla impracticable o excesiva dentro de las ya atiborrados programas escolares.

Más recientemente abundan los enfoques que tratan de disolver la aparente lejanía de las dos estructuras que, en su real esencia, son complementarias, como estrategia emergente hacia una verdadera evolución de nuevas y mejores formas de expresión, con plenos abordajes de los problemas socioculturales, la necesaria producción de textos audiovisuales de alcance educativo y, finalmente, al cambio y la mejora de la educación y la comunicación actuales.

El medio televisivo no escapa a esta realidad y además, presenta limitaciones generales propias que, independientemente de los conflictos contextuales, deben ser consideradas.

Es sin dudas Neil Postman el autor más enfático en la crítica y desglose de las limitaciones del medio televisivo. Discípulo de McLuhan, y hombre, al igual que su predecesor, afectado por la explosión mediática que supuso el invento de la televisión en la época de tránsito de la era Gutenberg a la era electrónica, Postman fue, hasta

donde sea posible sostenerlo, un enemigo jurado del uso de la televisión con fines educativos. Estableciendo una sencilla, pero maniquea comparación entre sistema educativo tradicional y televisión, considera que esta última pone en grave peligro la supervivencia de la cultura por años acumulada a favor de una cultura de la banalidad y de un discurso público fundamentado en meras trivialidades.

Según Postman (1991), la televisión –cual efecto activo de la nueva sociedad postindustrial- enraiza en la sociedad la tendencia al vodevil y a un pensamiento fragmentario y antihistórico que niega el legado de la ilustración y sujeta a la ausencia de continuidad y de contexto toda forma de interpretación de la realidad.

Mientras el sistema formal de educación distribuye el conocimiento de forma organizada, y establece currículos jerárquicos, centrados en los temas, a través de la razón y de una manera socializante y coherente, la televisión no comunica ideas, ni conceptos, ni métodos de análisis. Sólo transmite diversión, esparcimiento y ocio, socava todo el principio de autoridad de la institución escolar, siendo a la vez, en sí misma, más autoritaria que el currículum escolar, porque se organiza en una sólo dirección, con ausencia de retorno por parte del estudiante.

Postman (1991) se opone, incluso, a los proyectos de televisión educativa, que a su juicio eliminan la secuencialidad, el orden y la lógica perceptiva del conocimiento racional. En sus palabras, la excesiva inmersión en símbolos analógicos puede actuar en perjuicio de la facultad del idioma, quebrando la solidez de la cultura bajo la amenaza del efímero imperio de la imagen, el desorden informacional y la cultura instantánea del mundo de los medios de comunicación que harán retroceder la razón científica como modelo de aprendizaje, a instancias de un medio para el cual el entretenimiento es la supraideología y donde, por tanto -no importa qué se represente o desde qué punto de

vista-, todos los programas y todos los temas que abordan deben ser entretenidos para contar con la aprobación de la audiencia.

Apartados de una lectura tan diametral del medio, autores previos y posteriores a Postman, intenta reconciliar la herramienta televisiva desde enfoques menos agresivos y se adentran en la investigación de las características del recurso a partir de la intención integradora y, por tanto, superadora de los estigmas por Postman enunciados.

Bullaude (1970) identifica como uno de los problemas fundamentales es la falta de coordinación entre los productores de los programas y los sistemas escolares a los que se dirigen, detectándose en muchos casos que los profesores o maestros carecen del material de apoyo y de las pautas para su aprovechamiento didáctico.

También acusa la ausencia de *feedback* entre los productores y quienes tienen que aplicar los programas, de modo que los equipos docentes encargados de los programas, no aprovechan los recursos del medio y generalmente desconocen las técnicas de producción de programas de televisión y las posibilidades que les brinda el medio, siendo todavía escasas las experiencias de capacitación en este ámbito.

También Mario Kaplún (1985) señala como una de las grandes dificultades del uso de los medios radiales y televisivos, el hecho de que los encargados de producir los programas no suelen conocer ni dominar el lenguaje radiofónico y televisivo y las emisiones se convierten en meras clases escolares, monótonas y pedagógicamente ineficaces, a lo que suma que los Estados no siempre prestan el debido apoyo a estos servicios. De ahí que las emisoras universitarias tiendan a ser escasas y propendan a una programación elitista y que con bastante frecuencia los modelos de televisión educativa deriven a una especie de híbrido entre la televisión comercial y la cultural, con particular propensión al uso de series norteamericanas.

Rivera (2002:12), cita a Kodaira (1993) quien dirigiera un pormenorizado estudio sobre la televisión educativa en el mundo por encargo del Premio Japón y la NHK. Y señala que entre los principales factores que frenan el desarrollo de las emisiones educativas están la escasez de recursos financieros y de personal para la producción, la insuficiencia de horas de emisiones educativas, la falta de interés en la emisión de este tipo de programas, y la falta de preparación de los profesores en el manejo de material audiovisual. Relacionando, entre los factores menos citados, la insuficiencia de cobertura y la falta de coordinación entre las horas de emisión y el horario escolar.

Otra de las limitaciones, que Kaplún (1998) aborda de manera general como una limitación mediática pero que, a su vez, tiene importante presencia en el medio televisivo, es el problema de los diversos tipos de censuras a que están sometida, desde controles legales directos que pueden ser o no beneficiosos, pasando por formas indirectas de autocontrol –y autocensura voluntaria- provocadas por sanciones legales, prejuicios, o amenazas -condicionados o no por el *rating*-, hasta llegar al control directo del Estado o de las grandes empresas productoras durante períodos más o menos largos.

Pero todos estos análisis y estudios, aunque ciertos, bien fundamentados, y que relatan debilidades todavía existentes en el medio, han sido realizados en un tipo de televisión que terminará por languidecer, aplastada por el peso del adelanto tecnológico. Responden a una etapa en que la tecnología sólo permitía una transmisión unidireccional de información, sin posibilidad de que el usuario interactuara sobre ella, salvo para cambiar de canal y sin que existieran otros medios complementarios que permitieran el desarrollo del trabajo convergente, lo que se traducía en una de las mayores limitaciones del medio.

En 1999 Aguaded (1999) señalaba que los cuatro elementos estratégicos a incluir en la educación para la televisión eran la familia -porque constituía el espacio natural de

uso de la televisión-, la escuela -por su central función formadora-, la sociedad civil -por la capacidad para “presionar” por una televisión para los ciudadanos- y los propios medios de comunicación -como responsables de los contenidos y continentes emitidos-.

Según Phillippi y Avendaño (2001), estos cuatro elementos continúan siendo mediadores fundamentales, pero el cambio de escenario que se ha propiciado en los últimos años y la complejidad que, a instancias de la digitalización ha ido adquiriendo, en poco más de quince años, el sistema de medios masivos, terminó por afectar estas instituciones básicas. Por lo que, coincidiendo con Castells (1996), apuntan que se han suscitado cambios estructurales y no simplemente innovaciones tecnológicas cosméticas. Por lo que es posible constatar que las plataformas digitales han modificado la industria del consumo; de ahí que se hace imprescindible comprender las nuevas formas de uso de los soportes tradicionales, como la televisión, a partir de las opciones interactivas que llegan a ofrecer los mismos canales en sus versiones de la web.

Tudela, Tabernero y Dwyer (2008) consideran, con sobrada razón, que en la actualidad los sujetos integran en una sola dieta, los nuevos y los viejos dispositivos de comunicación.

2.4.5. Algunas potencialidades y retos actuales al desarrollo de la televisión educativa

En Palabras de Rincón (2011), ante el estancamiento de la televisión generalista, la buena noticia es que está naciendo un audiovisual múltiple, más adaptativo a los modos de ser de cada uno y que generará una revolución narrativa y estética.

En la década de los noventa se produce la transición del modelo de televisión analógica a la digital y con ella aflora un nuevo sistema de organización por medio de nuevas plataformas, se multiplican los canales, se impulsa la especialización temática, así como los nuevos formatos y tratamientos, proliferan otras modalidades de consumo basadas en la combinación de la recepción gratuita y de pago, aumentan las

posibilidades de selección y cambio de canales y se añade la interactividad (Cebrián, 2004).

La televisión que en 1993 era tipificada por Masterman como aquella que podía hacer el papel de cine, de periódico o revista, ha comenzado a introducirse en otros ámbitos como *Youtube* y con el estímulo de Internet, celular y vídeo, ha terminado por ser una pantalla más. De forma que está abocada a incorporarse a la estructura del hipertexto ya la mezcla de programas. Para Rincón (2011) estamos pasando de una televisión copiada del modelo cine o del viejo periodismo, a otra que se parece más a los *talk shows*, los *realities*, el docudrama, el videoclip y la TV paisaje, lo que habla del estallido narrativo de lo audiovisual, condicionado por la multiplicación de las señales, el por el que haya un canal para cada gusto, y para cada consumidor.

Si la televisión analógica presenta dificultades a la hora de distribuir la señal y en la retroalimentación, los sistemas de distribución de la televisión se amplían a través del satélite, el cable, la Televisión Digital Terrestre (TDT) y todas las fórmulas de difusión que la Internet permite y, además, otorga la posibilidad de promover el papel de una audiencia también emisora (García Matilla, 2002b).

Así, la revolución digital y la liberalización del mercado audiovisual han transformado radicalmente el panorama en la última década. La oferta de canales es cada vez mayor, e igual ocurre con la variabilidad de gestión de las empresas, que van desde la titularidad pública a la privada o la mixta, con diferentes tipos de cobertura, entiéndase local, regional, estatal o transnacional.

Del mismo modo, la coexistencia de televisiones generalistas, con canales básicos de paquetes multicanales o con la televisión de pago, el desarrollo de la televisión local en Europa y de las televisiones comunitarias en América Latina, han hecho evolucionar el concepto de demanda desde aquel que se basaba en la célula familiar y doméstica, a

otro en que la sociedad está fragmentada en diversos tipos de públicos y también fragmentada en torno a la especialización de contenidos, lo que demuestra, como señalan Francisco Pérez y Agustín García Matilla (1997), que pueden existir experiencias de participación, cada vez más cercanas al ciudadano y a las necesidades de este y más relacionadas con un concepto real de servicio público.

Además de las características de multicanal y de orientación temática, el otro rasgo que define a la nueva televisión es su opción interactiva. Pues gracias a la aplicación de las tecnologías digitales, los nuevos servicios de televisión permiten un cierto grado de interacción con la plataforma que, hasta el momento, ha sido usado mayoritariamente para el pedido de información, la participación en concursos y telejuegos interactivos y efectuar telecompras, utilizando la línea telefónica como canal de retorno (Tucho, 2002).

Cabero lo define del siguiente modo:

... Cuando hablamos de televisión interactiva nos estamos refiriendo con ella al conjunto de *hardware* y *software* que facilita la conexión simultánea en tiempo real por medio de imágenes y sonidos que permiten relacionarse e intercambiar información de forma interactiva a personas que se encuentran geográficamente distantes. Además de la imagen y el sonido se puede también transmitir vídeo, gráficos, datos, textos,... Esta interactividad como es lógico suponer permitirá resolver algunas de las lagunas que presenta la televisión usual, y propiciará pautas específicas para su utilización didáctica ampliando las posibilidades que nos ofrecían las denominadas televisión educativa y escolar convencionales, y resolviendo al mismo tiempo algunas de las debilidades que se le han apuntado al medio para su utilización en la formación como consecuencia de su unidireccionalidad en la transmisión de los mensajes (Cabero, 2002: 3).

Hasta el momento la intención educativa no ha sido de las más presentes, cuando lo cierto es que los desarrollos posibles de aplicaciones vinculadas a la educación y la formación son infinitamente superiores a los que realmente se han llevado a cabo. Tal y como refiere Fernando Tucho:

Sin entrar en el terreno de la imaginación, hablemos simplemente de un prototipo desarrollado por la empresa *Corporación Multimedia* para la enseñanza de idiomas. Vinculado a la emisión del capítulo correspondiente del curso de inglés, se cuenta con un “pupitre interactivo” que ofrece al alumno: posibilidad de activar los subtítulos del programa en inglés o español; diccionario; información complementaria al tema tratado; evaluación, casos prácticos, etc., a lo que se podría añadir la posibilidad de mantener contacto con el profesor vía correo o chat. Y todo sin moverse del sillón de casa y con el refuerzo educativo que permite el audiovisual (Tucho, 2002:6).

Sin duda son múltiples los desafíos que la nueva televisión multicanal, temática y digital plantea. Para Martínez de Sas (2002) el nuevo reto requeriría fases de adaptación de la costumbre del alumno de aprender y del docente de conducir hacia el contenido útil, eficaz y valedor de conocimientos prácticos. Para Agustín García Matilla (2002a) es muy importante, desde el punto de vista educativo, partir de la realidad sin tratar de imponer visiones idílicas e irreales. Con base en esta superficialidad analítica, en la especulación y el fraude, se han suscitado los conocidos recortes de cientos de miles de puestos de trabajo en el conjunto de industrias convergentes en todo el mundo, así como los descalabros de las empresas pequeñas que han afectado precisamente a los más perjudicados del planeta.

Como todo este despliegue tecnológico contrasta ferozmente con las cifras que revelan que el 65% de la población mundial no ha hecho nunca una llamada telefónica,

que una tercera parte de la humanidad no tiene acceso a la electricidad ni a ninguna otra forma de energía comercial (García Matilla, 2002b: 206), resulta imprescindible determinar hasta qué punto hablamos de unas expectativas de desarrollo cumplidas o con real capacidad de cumplirse.

Por otro lado, tampoco son para despreciar los elementos negativos que a la par de los positivos se suscitan. Carlos Arnanz (2002) se ha referido a la posible transmutación que la televisión puede sufrir con la llegada de lo digital, al perder su caracterización como medio de comunicación independiente, lo que la lleva a disolverse, ramificarse y reintegrarse en medio de una sociedad multipantallas.

En todos los estudios de carácter prospectivo, se da por hecho que el hogar seguirá siendo el núcleo del negocio audiovisual (García Matilla, 2002a). Este augurio lleva a plantearse el hecho de que se debe pensar de antemano en fabricar diseños tecnológicos, paquetes de canales y servicios especialmente pensados para ese entorno y para contrarrestar el efecto nocivo de las promociones de bajo nivel, por causa de la sobreexposición o sobreinformación a la que quedamos expuestos.

Uno de los argumentos que, en consideración de Martínez Sas (2002) se manejan, y que está más presente en el fomento de la educación a distancia por medio del soporte audiovisual enriquecido por la convergencia, es el ahorro considerable que supone la distribución on line y a través de satélite, frente a los costes convencionales de reproducción, manipulado y distribución de los soportes físicos de almacenamiento de los programas, DVD, VHS, etc. Además de ese ahorro de costes, el empleado puede acceder en cualquier momento a los contenidos a través de uno de los medios que se ofrecen (televisión u ordenador).

Amén de todos estos elementos, García Matilla (2002a), sostiene –pese a los que pretenden enterrarla- que la televisión no ha muerto, sino que con el tiempo las

diferencias entre el televisor y el ordenador tenderán a hacerse cada vez más pequeñas y ambos van a poder desempeñar la función de electrodomésticos inteligentes de recepción e interacción, vinculándose a los sistemas de información y comunicación actuales, lo que exigirá un renovado tipo de espectador, por lo que urge, en primer lugar, el desarrollo de una educación para los medios que se adapte al desarrollo y que, como plantea Tucho (2002), llegue incluso a anticiparlos para que el mundo multimedia que ofrece Internet sea extensivo y plenamente aprovechable por la nueva televisión que ocupa ya un importante y creciente lugar en la relación del ciudadano con los medios.

Ocurre así, porque mientras que la televisión analógica convencional obliga a consumir unos contenidos incluidos dentro de unos programas, en unas parrillas de programación que se segmentan en bloque y se emiten en un horario determinado con arreglo a una secuencia lineal y consecutiva, la televisión digital permitiría acceder a una gran multiplicidad de recursos de forma simultánea, abriendo al consumidor un gran abanico de posibilidades complementarias (Arnanz, 2002), donde se complementa un tipo de información verbal con la posibilidad de acceder a varias fuentes de imágenes y hasta de asistir a noticias de última hora, de lugares distantes.

Así, según Arnanz (2002), en los países de desarrollo digital el televidente tendrá la sensación de estar inmerso en un verdadero universo reticular en el que puede disfrutar de acceso total a cualquier recurso de información, de entretenimiento y comunicación personal.

Debido a esto, múltiples son los desafíos que una educación para los medios debe enfrentar de cara al mejor aprovechamiento de la nueva televisión. Desafíos en unos casos nuevos, y en otros acrecentados por la nueva organización de la comunicación a nivel mundial.

Tucho (2002) organiza los retos en función de tres rasgos diferenciales: el carácter multicanal, el carácter digital y el hecho de ser de pago. A su juicio la televisión multicanal enfrenta al espectador con una nueva y multiplicada oferta que conlleva muchas implicaciones para la educación en comunicación.

A mayor oferta, mayor necesidad de desarrollar destrezas para seleccionar adecuadamente los contenidos. Para comenzar por un ejemplo, el *zapping* de la televisión generalista llega, en la televisión digital, a su máxima expresión; lo que lo hace transitar -al *zapping*- de una herramienta para buscar y seleccionar el contenido a una verdadera competencia que se traduce en una forma de ver la televisión y que tiene consecuencias sobre la percepción.

Por otro lado, y en palabras de este mismo autor, la oferta multicanal también supone un problema para el control del visionado, pues aunque las opciones tecnológicas ofrecen la posibilidad de bloquear determinados canales mediante una contraseña, lo cierto es que el trabajo de control se complica grandemente.

Con la multiplicación de la oferta también se multiplican los propietarios –una de las claves que en la televisión generalista facilitaba la educación en comunicación era el estudio de la propiedad de los medios-. Mientras que ahora es imposible tener controlados a los grupos que se esconden tras las cadenas de televisión convencionales.

Con la experiencia digital, la exigencia para el espectador crítico también se multiplica. El espectador se encuentra ante la posibilidad de interactuar con el televisor y de recibir servicios añadidos a la habitual señal audiovisual, lo que conlleva a importantes cambios de la relación del público con el medio. Los nuevos servicios ofrecidos requieren de una mayor actitud de actividad ante el televisor, en primer lugar para el aprendizaje de las destrezas -para navegar por los servicios informativos, para los eventos de pago, para participar en los programas que lo permiten y demás destrezas

que irán apareciendo- y luego, para una vez obtenidas dichas destrezas, utilizarlas convenientemente (Tucho, 2002).

Otro peligro inminente, devenido del modelo de televisión digital, resulta de que, por lo visto, serán los niños, adolescentes y jóvenes los que más fácilmente se adaptarán a estos cambios, siendo en muchos casos inevitable que los padres pierdan todo control sobre el visionado de sus hijos (Tucho, 2002).

En este mismo sentido, ya en la década del los 70 del pasado siglo Mead (1971) percibía que comenzaba a generarse un grupo etéreo de menor edad que producía sus propios sistemas simbólicos-culturales, incluso sin tomar en cuenta las propuestas de las tradicionales agencias de socialización como la familia y la escuela.

Sin embargo, criterios más contemporáneos (Saintout, 2006), llaman la atención sobre la necesidad de comenzar a reflexionar con nuevas categorizaciones para comprender las problemáticas desde una perspectiva más inclinada a lo cultural/comunicacional que a lo etéreo. Lo que no sería más que el análisis y comprensión mediante el análisis de las actuales condiciones estructurales y de las diferencias que tienen su verdadero origen en el factor sociocultural.

Para citar un ejemplo de la necesidad de contemplar estas condiciones y diferencias, Villanueva (2006) cita el tránsito de la brecha social digital, de su versión unidimensional, limitada al acceso, al de una brecha con perspectiva multidimensional, que sólo puede ser abordada desde socio-comunicacional.

Según estudios realizados por la UNICEF (2010); los dispositivos digitales tienden a tener similar importancia que la televisión en las prácticas cotidianas de niños y adolescentes. No obstante, a juicio de Philippi y Avendaño (2011), si este fenómeno se asocia a las diferencias socioeconómicas, se observa que los niños y jóvenes de menos ingresos tienen un bajo acceso a las nuevas tecnologías. Por lo que tienden a

seguir utilizando en forma relevante la televisión, justamente por la falta de opción para usar los dispositivos digitales.

En un trabajo citado por Philippi y Avendaño (2011) y realizado en Santiago de Chile, el PNUD (2006) constata las limitaciones al acceso y los límites que impone a lo simbólico la precariedad de las condiciones materiales de vida, lo que da cuenta efectiva de que el contexto afecta poderosamente las competencias comunicacionales de los sujetos.

En el mismo se concluye que los jóvenes de bajos ingresos, una vez desvinculados de sus centros de estudios, reducen considerablemente el uso de Internet y de las demás tecnologías, lo que unido a las altas tasas de desempleo, genera en el tiempo la falta de oportunidades para aplicar lo aprendido y la consecutiva dificultad para reintegrarse al mundo de las tecnologías de la información y la comunicación (PNUD, 2006: 98).

De donde se decanta que en los usos que hacen los sujetos de las tecnologías, es necesario tener acceso, manejar elementos básicos de alfabetización digital, pero es especialmente relevante haber construido un sentido del uso, lo que Philippi y Avendaño (2006) interpretan como el pretexto que relacione la propia biografía de los sujetos -domiciliada socioculturalmente- a unos usos determinados.

De tal manera estaríamos hablando, como sugiere Jenkins (2008) de una convergencia de carácter cultural, que en el plano de lo simbólico cultural, permite que los sujetos utilicen los dispositivos tecnológicos como una forma de poder simbólico -tal y como lo describe Lull (2000)-, pero con una distinción -apuntada por Philippi y Avendaño (2011: 62-63)-:

...de que no se trata solo de construcciones de significados a partir del visionado/ lectura/escucha de los medios de comunicación industriales, sino que plantea la posibilidad de generar propuestas simbólicas que den cuenta de la experiencia de

los sujetos, así como productos comunicacionales que expresan sus particulares puntos de vista”.

Puntos de vista que, además –y aquí radica una de sus principales potencialidades-, pueden ser compartidos no solo a nivel local/nacional, sino en espacios regional/globales o ya desde lo que Sinclair (2000) denomina “regiones geolingüísticas”.

Sin duda alguna, la aplicación de las nuevas tecnologías a la televisión también implica la aparición de nuevos lenguajes y nuevas formas de procesar la información que será necesario dominar, lo que complejiza infinitamente la asignatura pendiente de la alfabetización audiovisual. Pero no sólo eso. La nueva televisión, en su modalidad de pago, abre un nuevo cambio para la relación de la audiencia con el medio: el espectador pasa a ser cliente, las cadenas tienen el fin de producir audiencias para vendérselas a los anunciantes y así atraer ingresos que provendrán, en su mayoría, de las cuotas de los abonados, lo que puede suponer –y de hecho lo supone ya-, el sacrificio de todos los demás propósitos –incluso los educativos- al régimen de la demanda, cuando, como asegura Tucho (2002: 12): “No podemos olvidar que no estamos hablando de un producto de consumo más, sino que nos estamos refiriendo a industrias culturales, a la fabricación de ideas, valores y actitudes, a la fabricación del consenso. Y esto nos afecta a todos”.

2.4.6. Convergencia mediática

Por supuesto que la influencia de Internet en la transformación y la reciente incorporación de la televisión y radio digital, la telefonía y las comunicaciones personales al entorno digital, marca un ritmo de convergencia. Y hace que sean estos sectores los más llamados a impulsar el consumo de nuevos contenidos y la creación de

aplicaciones y servicios, rediseñando las rutinas de producción y dirigiéndolas hacia planteamientos transmedia/multisoporte (Santos, 2002).

Para Masterman (1993), se trata también de que cada medio pueda servir para una diversidad importante de funciones. Según apunta Aguaded (2011: 7-8) en las nuevas generaciones el ordenador ya compite plenamente con el televisor con un nivel de penetración del 95% entre niños de 6 a 9 años y del 97% en el rango de 16 a 18. Tal y como indican Bringué y Sábada (2010), citados por Aguaded (2011:7), nos encontramos ante una generación precoz en el uso de tecnologías cada vez más asequibles y universales, con acceso a todo tipo de pantallas, donde más de la mitad cuenta con teléfono móvil, tres cuartas partes tienen acceso habitual a Internet y prácticamente todos juegan de forma más o menos periódica a los videojuegos.

Así televisión, Internet, videojuegos, móviles, redes sociales constituyen el universo de una generación que emplea una multiplicidad de medios y vías para comunicarse, conocer, consumir y compartir.

También, y producto de lo mismo, por primera vez en la historia, el aprendizaje ha comenzado a hacerse de veras autónomo. Los niños ya no necesitan de los mayores para aprender (Aguaded, 2011).

Nos encontramos, fundamentalmente, frente a una generación del móvil como medio de medios que asume las comunicaciones de voz, datos, imágenes, videojuegos en líneas y redes sociales. Sin embargo esta distribución de recursos no es equitativa a todos los niveles. En palabras de Avendaño (2011), en muchos países del mundo la televisión constituye el medio de comunicación básico, y todavía mantiene una centralidad en el consumo en los países ricos.

Así y todo, la profusión tecnológica hace de este un momento muy propicio para la creatividad, la recreación de gramáticas de comunicación, las prácticas de consumo,

el manejo de la información por parte de los sujetos. La interactividad, por tanto, ya no es solo un ámbito de las nuevas tecnologías, la televisión ha tenido que salir de su anterior escenografía y desplazarse, como enfatiza Avendaño (2011) a la otredad del sistema infocomunicativo.

Por lo que puede decirse que la televisión se está transformando como medio central desde que la digitalización permitió que la televisión y el ordenador se integraran en un sólo medio capaz de prestar otros servicios de información y comunicación, ello ha resultado en la modificación de las cualidades de la cadena de valor.

La televisión en Internet es una realidad desde finales del siglo XX. Y a principios de este siglo XXI, son numerosas las experiencias de televisión educativa que, ya de canales públicos o privados, ya vinculadas a un sistema educativo o al ámbito de la educación no formal, ya culturales, universitarias, locales, regionales o autonómicas, ya nacionales o internacionales, ya por cable, satélite, en analógico o en digital, empiezan a introducirse en Internet, tomando la terminal de acceso que, por excelencia, ha sido la televisión y dándole un vuelco completo al concepto de televisión tradicional, lo que abre camino a mundos de servicios completamente nuevos, entre los que se pueden contar muchos de los ofrecidos por los ordenadores mediante el acceso a internet.

A juicio de Martínez Sas (2002: 4-5), Internet y las bases de datos, unidas mediante redes de comunicación, vencen a la televisión en cuanto a aportación de información diversa, pero por lo mismo de esa abrumadora cantidad de datos, es que se hace obligatorio un aprendizaje sobre la búsqueda, uso e interpretación de los detalles que proporciona.

Alfons Cornellá (2002), citado por Martínez de Sas (2002:3) apunta que, bajo estas circunstancias, la escuela puede pasar a realizar una labor de filtro, ocuparse de

generar información limpia a partir de los múltiples caudales de información lo que la haría constituirse como una de las más fiables instituciones certificadoras de calidad de la información.

Es por ello que, ante el desarrollo tecnológico actual y el que se prefigura, resulta cada vez más obsoleto que la televisión se obstine en hacer una labor educativa aislada, sin tener en cuenta el resto de las tecnologías.

En palabras de Martínez Sas (2002), estamos obligados a pensar en digital, en multisoporte y en multidistribución cuando pensemos en televisión. La enseñanza que recurra a esta nueva televisión, puede beneficiarse de los formatos digitales, de su gran calidad de imagen y sonido, del abaratamiento de los dispositivos digitales de grabación y aprovechar para su beneficio el avance de los sistemas de personalización de la televisión y la posibilidad de interacción con el centro remoto que provee de contenidos y servicios mediante el mando a distancia o un teclado inalámbrico.

Para Santos (2002) el medio televisivo tiene un importante valor añadido. La diferencia en la penetración del PC frente al televisor, le hace pensar que debe ser el medio televisivo -debido a que lleva una considerable ventaja numérica- el que adopte y adapte las innovaciones a sus desarrollos, y tienda a la creación de un nuevo medio, la Hipertelevisión, o Metatelevisión. Lo que se debe a la necesidad de adaptación de los contenidos a una múltiple variedad de soportes, lo que impulsa a su vez la necesidad de rediseñar las rutinas de producción, dirigiéndolas hacia planteamientos transmedia.

En este sentido Phillippi y Avendaño (2011) tienden a manifestarse en torno la relación que establecen las personas en la comunicación mediada -medios de comunicación y nuevas tecnologías-. Según los estudios realizados por estos investigadores, en todos los casos analizados el uso conjunto de los dispositivos comunicacionales y digitales ayudaron a desarrollar formas de comunicación con

individuos que conocían y que buscan intensificar el conocimiento de tales modos de interrelación, así como les permitía superar los límites de sus propias experiencias cotidianas por medio de un verdadero fenómeno de desterritorialización de la comunicación.

Con base a ello, llegan a afirmar la existencia de un “para qué” -la antes mencionada interrelación entre la biografía, el contexto y el texto, que no se vincula sólo con lo socioeconómico y cultural sino también con las trayectorias propias- en el uso de los dispositivos comunicacionales, que enriquece la creación de una dieta medial/digital desde la propia subjetividad de los sujetos, y que da vía libre al desarrollo de competencias gramaticales y tecnológicas que les permiten participar en un proceso comunicativo interactivo y que implica el desarrollo de nuevas habilidades comprensivas y expresivas. Demostrando así la no existencia de un “foso” que separe lo digital de lo analógico, por lo que se observa que las categorías duales que se han utilizado: digital/analógico; on/off; receptor/emisor, no tienen sentido en casos de sujetos, que a pesar de condiciones materiales limitadas –los estudios fueron realizados en ámbitos de subdesarrollo-, eran capaces de utilizar sus capacidades comunicacionales para proyectar sus vidas.

Como fue objeto de análisis en el acápite 2.2 de la presente memoria, la sociedad de la información puede aumentar las barreras abismales que hoy existen entre países desarrollados y subdesarrollados pero, también, entre ciudadanos ricos y pobres y la educación a distancia puede ayudar a mitigar esas desigualdades, aprovechando las capacidades que nos proporcionan las nuevas tecnologías.

A juicio de García Matilla (2002b), el satélite de difusión directa permite también dar servicio de contenidos educativos, a países enteros sin importar sus niveles de desarrollo en infraestructuras. Lo que quiere decir que ya es posible, con costes

asumibles, ofrecer los productos formativos más avanzados a los núcleos rurales aislados, a pesar de que carezcan de los sistemas de comunicación más elementales.

Así las cosas, las limitaciones que padecía la enseñanza a distancia por radio y televisión van a desaparecer en los próximos años (García Matilla, 2002b: 2).

Ya no tendremos que “mendigar” espacio en las cadenas públicas, ni explotar las pequeñas limosnas en horarios marginales. Ahora, los productos educativos tendrán cabida en las diferentes ofertas en función del interés que despierten, no en las grandes audiencias, sino en sus destinatarios naturales.

Ya no tendremos que estar obsesionados por el tiránico *share* de los medios de comunicación de masas sino en la auténtica eficacia de los productos educativos para sus usuarios potenciales.

La formación del profesorado, la enseñanza de adultos, el reciclaje profesional o la actualización, la formación reglada en todos sus niveles contarán, sin duda, con las capacidades todavía inexploradas que nos ofrecen las nuevas tecnologías.

Arnanz (2002) denota, además, cómo se revaloriza la cadena de valor –que empieza en la producción, sigue en la distribución y acaba con la exhibición del producto- en el sentido de los contenidos a ser tratados en las diferentes plataformas de producción multisoporte -no será lo mismo la producción de un programa de televisión convencional con un límite de duración estándar, que la adaptación para el DVD en el que pueden incluirse explicaciones, entrevistas y documentación de apoyo y consulta-, y también en lo concerniente al valor asociado a la distribución -con la TDT, las modalidades asociadas a Internet, el satélite, el cable, etcétera-.

En un sentido muy cercano al de Arnanz, Quéau (2002) recuerda que algunos DVD permiten almacenar de seis a diez *gigabits*, lo que basta para inundar a toda África con bibliotecas en tan sólo diez DVDs metidos en un estuche. El problema,

lógicamente, está en el hecho de que el conocimiento necesita socialización, interacción y construcción en grupo.

Como apunta García Matilla (2002b), está en juego un nuevo modelo de formación que afectará a todos y que determinará el futuro de la educación a escala mundial.

En medio del apogeo mediático, profundamente marcado por el hecho digital, no va a ser fácil la labor de preservar el acceso universal al conocimiento, a la cultura, el fomentar la capacidad de análisis de la realidad, el espíritu crítico y la tolerancia.

Sin dudas una televisión para la educación puede y debe convertirse en un eslabón fundamental de ese sistema de comunicaciones.

En este sentido es inminente que las tecnologías digitales y las transformaciones de los grandes medios industriales como la televisión, tengan que acomodarse al nuevo sujeto e incluso ir hacia donde se encuentre el individuo.

Pero el momento de cambio que esa misma televisión vive, es en sí otro círculo de convulsión que se suma al proceso, ya complejo, del cambio. Según Labarta (2002), los más optimistas piensan que la llegada de la televisión interactiva encenderá la señal del cambio y facilitará la asunción del poder por parte del receptor. Bajo esta perspectiva, habría que asumir una política televisiva dirigida a atender los criterios formativos de apoyo al sistema educativo y a la labor del profesorado, con atención preferente a la juventud y la infancia, y a las necesidades de desarrollo educativo y cultural de los sectores más desfavorecidos, entre las que sobresalen la orientación académica y profesional, la promoción y divulgación de las manifestaciones artísticas, expresivas y comunicativas, y la consolidación de valores éticos y sociales.

Los pesimistas, en cambio, dudan de una televisión que se ha caracterizado por constituir uno de los instrumentos de socialización más conservadores, sometido como

ya se ha dicho a la tiranía del rating y a mantener la audiencia apostando por lo conocido, lo seguro, con apoyo en los intereses preexistentes y sin promocionar nuevas formas de sensibilidad.

Por supuesto que un medio que conservase estas características sería poco menos que incapaz para propiciar iniciativas en los receptores, que se limitarían a consumir los mensajes de una forma pasiva y a visualizar el mundo desde esta óptica de la inactividad.

Basados en estos principios, los autores más críticos, como también aporta Labarta (2002) consideran que la televisión no podrá ser nunca un instrumento de progreso. Y en ese sentido, desde una perspectiva mucho más analítica, que desplaza la excesiva responsabilidad que se le añade al medio, Labarta termina por identificar el atrasado modelo de organización social como principal obstáculo para el empleo innovador de los medios tecnológicos disponibles. Por ello, frente a la fuerte ola de exigencias económicas y comerciales, y a la concepción financiera de los modelos televisivos propone como necesario implementar estrategias de carácter educativo que tengan el objeto de comprender el mundo audiovisual que se nos presenta como construcción de la realidad, haciéndolo desde la propia televisión, usando el valor de la imagen como elemento pedagógico, susceptible de ser empleado por lo mismo que se trata de unos ciudadanos educados de forma audiovisual, tan sensibles a estos mismos códigos que apenas sin enseñarse de forma explícita, las nuevas generaciones, en su gran mayoría, comprenden lo básico del proceso -que es sencillo y exige menos esfuerzo cognitivo que la lectura.

Por supuesto que la gran pregunta es si estas iniciativas se pueden impulsar desde unas empresas audiovisuales que no parecen encontrarse demasiado decididas a realizar la tarea.

El propio Labarta (2002:7) define la problemática de la siguiente manera:

En su momento, los emisores ya impusieron una política cultural demagógica proponiendo el engañoso mensaje de “pídeme lo que te doy, y te daré lo que me pides” para justificar el dudoso nivel de calidad de los productos televisivos exhibidos. Pero el planteamiento no puede ser sino otro muy distinto: el desarrollo de un proyecto audiovisual con fundamentos culturales y educativos, que alimente el nivel de exigencia de unos consumidores a los que, de partida, se trata como analfabetos audiovisuales.

Y en este terreno, los medios de comunicación no deben eludir su responsabilidad. Aunque sea una tarea de todos, espectadores, instituciones, agentes sociales, etc., las empresas de televisión, tanto públicas como privadas, no pueden escudarse en las obligaciones financieras y comerciales, por cuanto, como instrumentos socializadores, tienen una función que cumplir.

Finalmente, Labarta propone un pacto social entre todos los actores para garantizar el acceso de los contenidos formativos a las plataformas televisivas, sin menoscabo de los intereses empresariales, lo que no deja de considerar una posición cercana a la incredulidad, el optimismo y también la ingenuidad.

Como enfatizan Phillippi y Avendaño (2011), si bien es cierto que hoy es posible –a partir de las tecnologías digitales disponibles para algunos–, participar en experiencias comunicacionales más allá de sus territorios cotidianos, ello no implica que se tenga dominio de la comunicación, dadas las diferencias de capital cultural y competencias narrativas.

El desarrollo de la televisión digital terrestre, debe ser una experiencia que permita preguntarse por todas las posibilidades de participación que el nuevo avance tecnológico ofrece. Para, con ello, fortalecer las habilidades de los sujetos que les permitan acceder a varias opciones en la construcción de nuevos sentidos.

El desplazamiento de la antigua televisión fordista, por una de carácter más interactivo que resignifique los nuevos espacios físicos y haga posible la creación y distribución material y documental, ayudaría a construir un medio mucho más específico, centrado en las necesidades individuales y en los usos que los sujetos necesiten darle.

Para ello, a juicio de Avendaño (2011), no es suficiente exigir pluralidad a nivel de comunicación mediada, sino también disponer de programas públicos de formación ciudadana en comunicación.

El desafío es la institucionalización de estas prácticas Y es, por tanto, necesario que los sujetos comiencen a poblar el espacio público con sus propios relatos, que el espacio público, como cita Castells (2009), sea el de la interacción social donde las ideas y los valores que se formen, se transmitan, se respalden y se combatan; lo que a fin de cuentas lo convertiría en un campo de entrenamiento para la acción y reacción.

Desde la Comunicación, la Educación y, desde una educación para la comunicación que incluya la televisión y las nuevas tecnologías -en lo que Beck (2001) define como un individualismo institucionalizado-, a las grandes audiencias localizadas socioculturalmente en un espacio y tiempo, les corresponde este otro momento signado por el nomadismo y la movilidad. Lo que no significa la desaparición de lo social, sino más bien una reestructuración de las categorías que ayudan a comprender lo social.

Las industrias mediáticas se deben adaptar, entonces, a sujetos y colectivos que tienen mayores posibilidades, no solo de elegir contenidos sino también de interactuar en los espacios públicos. El espacio público ha empezado a dejar de ser un ámbito secuestrado por unos pocos. Los grupos históricamente excluidos, cuentan ahora con dispositivos de expresión y con posibilidades de hacer públicos puntos de vistas cada vez más diversos. ¿Murió con ello la vocación grupal de la educación preconizada por

Freire y defendida por Kaplún como vía expedita para lograr el verdadero auge de la comunicación educativa?

Pues no.

Tal y como afirman Phillippi y Avendaño (2011), la ciudadanía se vive hoy a nivel de la comunicación mediada, lo que representa una experiencia tanto individual como colectiva. Y en torno a este planteamiento, definen tres dimensiones desde las cuales se conceptualiza y construye, a su juicio, la nueva perspectiva educomunicativa.

En primer lugar, se genera desde la ciudadanía y la sociedad civil, a través de los puntos de vista y la presión simbólica ejercida por el mercado y el Estado. Phillippi y Avendaño (2011) sostienen esto con tal fuerza que llegan a sugerir que incluso la comunicación estratégica, que surgió primariamente en las empresas, se ha ido adoptando por el Estado y la política y ha llegado –aunque no de manera generalizada– al *Tercer Sector*.

Un segundo aspecto, es el que se orienta hacia el desarrollo de las competencias narrativas de los sujetos, por medio de las cuales se fomenta las habilidades expresivas para construir relatos, lo que va asociado a un capital cultural y de ahí que se asuma también como una tarea de las instituciones escolares, en tanto reproductoras del capital cultural de los sujetos.

Estas competencias narrativas –que serán abordadas más ampliamente en el próximo acápite– implican el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva, pero no solo de la comunicación mediada, sino también del contexto social de los sujetos.

En tercer lugar, se buscaría la coordinación entre los propios sujetos para organizarse en función de objetivos comunes o movimientos sociales. Obviamente también es posible participar en los diálogos que se dan entre los espacios mediáticos -

como la televisión y las redes sociales-. De manera que los diálogos pasarán a ser práctica frecuente.

Estas son, a juicio de los citados autores, las nuevas realidades comunicativas convergentes. Espacios de coordinación social donde se mezclan lo subjetivo y lo social, el análisis crítico y la expresión e implican, por lo mismo, una orientación metodológica que recoge las tradiciones activo-participativas conectadas con los conceptos de Paulo Freire y que siguen siendo funcionales en el marco del nuevo paisaje tecnológico y las dinámicas sociales emergentes, justamente porque se enfocan a un trabajo con sectores socialmente excluidos que pasan a ser comunicativamente activos, siempre que encuentren un sentido ubicado más allá de la mera entretención.

Lo que implica, más que nada, el aprender a relatar el nuevo contexto social con las tecnologías comunicacionales disponibles.

2.5. Fundamentos para una producción de la televisión desde una óptica didáctica

Se vea desde el punto de vista que se quiera ver, la televisión sigue siendo el medio con mayor grado de implantación social en todo el mundo. No en balde Guillermo Orozco la denomina el “super-medio”.

El hecho de que los adelantos tecnológicos casi nunca cuentan entre sus prioridades la búsqueda de una mayor igualdad entre países ricos y los pobres, hacen suponer que la televisión –mucho más ahora con el desarrollo de la perspectiva convergente- no perderá a corto plazo el papel hegemónico que, a juicio de García Matilla (2002), aún tiene.

Resulta particularmente significativo que la televisión conserve, con mucho, la salud de su poderío, a pesar de los usos nefastos que de la misma se hacen y el derroche que sigue suponiendo el mantener tantas televisiones de sólo entretenimiento y con un nivel de exigencia tan marcadamente bajo (García Matilla, 2002).

Es innegable, como señala Walzer (2005) que el ecosistema comunicativo ha cambiado, pero también lo ha hecho el entorno educativo que tenía como centro la escuela y el libro. Los objetivos que animaron las diferentes fórmulas vistas de la televisión educativa han sido, según Walzer (2011) la dispersión geográfica de la población, las diferencias en las posibilidades de acceso a la cultura y la formación, y la necesidad de hacer de la escuela un mundo mediático pedagógico y didácticamente estructurado. Es por ello que numerosos países –con particular énfasis en América Latina- echaron a andar canales de televisión escolar destinados a compensar y subsanar las deficiencias y limitaciones que presentaban.

Sin embargo, en la actualidad, esta, que no ha dejado de ser la realidad imperante en muchos de los países del Tercer Mundo, ya no lo es para un número considerable de países desarrollados que son los que marcan, en más de un sentido, el curso de las investigaciones e iniciativas en el campo audiovisual.

Incluso para los países más desfavorecidos, la circulación de saberes es tal que se deslocalizan y con eso se borran las fronteras que antes organizaban los contenidos en estructuras cerradas. Y, como plantean Martín-Barbero, Rey y Rincón (2000), hacer transformaciones en el medio ambiente educativo y comunicativo, implica que hay que replantear el modelo pedagógico y los conceptos de educación, cultura y comunicación.

Es por eso que hacer una televisión para la educación resulta más imprescindible que nunca. Pues si en los países pobres la televisión se convierte, de hecho en la herramienta más indicada para propagar métodos económicos y rápidos de aprendizaje, en los países con un mayor grado de desarrollo tecnológico el receptor de televisión va a convertirse en una máquina que invite a usos inteligentes; entre ellos la posibilidad de acceder a Internet o de programar los contenidos, a gusto de cada consumidor (García Matilla, 2002).

Ahora bien, para llevar a cabo este cometido, habría que empezar preguntándose, con Walzer (2005): ¿Qué entender por televisión educativa? ¿Cómo hacerla? ¿Cuáles serían las prioridades más urgentes? ¿Cuál es el estatuto de lo educativo hoy?

El presente acápite, se propone hacer una profundización teórica y de mayor profundidad de análisis en busca de tales respuestas y, partiendo de los formatos y funcionamientos más comunes de la televisión educativa, abordar una serie de aspectos imprescindibles para su producción, que van desde elementos generales de concepción y generación a nivel macro, el establecimiento de parámetros de uso en las diferentes esferas del nivel micro en que la televisión educativa tiene lugar, la fundamental formación del profesorado en este tema y, finalmente, la ejecución de mecanismos efectivos de evaluación para medir el impacto y la eficacia del producto televisivo.

2.5.1. Aspectos tácticos y tecnológicos esenciales para la producción televisiva

La producción en televisión guarda estrecha relación con los procesos de realización de los programas que son realizados, en la mayoría de los casos, gracias a la intervención de varios equipos de trabajo. Así, el equipo de producción engloba a todo el personal de un programa que se organiza en torno a las figuras del realizador y del productor y cuya acción se desarrolla en etapas muy diferenciadas: Preproducción, Producción y/o realización y Postproducción (OEI, 2006).

La Preproducción incluye la contratación del equipo técnico y artístico, la elaboración del guión y la creación de créditos, títulos, gráficos y demás elementos que marcarán el estilo del producto. Es también en esta primera etapa cuando se crea la escenografía, instalando los decorados, tanto reales como virtuales, montándose la iluminación, el sonido y los elementos que deban intervenir durante la grabación.

La Producción y/o realización consiste en la grabación propiamente dicha del programa y de todos los procesos que posibilitan que todos los elementos estén listos, tanto los actores o protagonistas, los asesores y la parte técnica.

Aquí se incluyen también los ensayos en los que se establecen las decisiones últimas de realización.

Una vez perfilados todos los detalles, se realizan las tomas hasta grabar el programa entero, lo mismo en estudio -un lugar cerrado que recreará un espacio determinado- que en locaciones exteriores, con vistas a una grabación, que para un programa en directo que será emitido en el mismo momento de su realización.

El productor y/o realizador tendrá especial cuidado en mantener la variedad visual, combinando tipos diferentes de planos, estableciendo un movimiento de actores coreografiado, coordinando el empleo de los decorados y los efectos visuales (OEI, 2006).

La Postproducción consiste en un proceso de edición o conjunto de operaciones realizadas sobre el material grabado para obtener la versión completa y definitiva del programa. El responsable de realizar esta operación es el editor, que guardará especial cuidado en el orden de las tomas para mantener la relación de continuidad y la armonía entre una imagen y otra, el ritmo del programa, el sonido y los efectos visuales.

Aunque no es contemplada de manera específica como un proceso de producción, existe un elemento importante que determina el impacto del producto terminado y que es la programación: el ordenamiento de los programas de televisión en un horario determinado, realizado en relación con características de la audiencia y para conseguir un mayor efecto en ella. Actualmente, la mayoría de los canales de televisión tiene una programación de 24 horas continuas. La programación televisiva está basada en un orden cronológico y en el tipo de público al que van dirigidos los programas. También

se diferencian para esta programación los días de semana, los fines de semana y los meses del año, teniendo en cuenta las estaciones y las fiestas tanto nacionales como internacionales, porque implican cambios en el comportamiento de la audiencia. De esta manera se configuran las franjas horarias tal como las conocemos actualmente, y que son: Mañanas –en que de 6 a 9 casi todas las televisoras programan sus noticieros-, Mediodías –franja a la que regularmente se destinan programas de concurso con participación de audiencia- Tardes –cuando se programan telenovelas y programas infantiles- y Noches –alcanzando desde las 8 hasta las 10 PM, lo que coincide con el horario estelar, de mayor audiencia (OEI, 2006).

Finalmente, el producto terminado llega a los receptores a través del proceso de transmisión. Según la simultaneidad con los hechos existe la transmisión en directo, es decir, la que llega a los televisores en el mismo momento en el que están ocurriendo los hechos. El otro tipo de transmisión es la transmisión en diferido, en la que los programas han sido previamente grabados para su posterior transmisión.

Por otro lado, la transmisión de la señal de TV puede ser captada y visionada directamente por cualquier equipo estándar de televisión: es la señal abierta. En cambio, hay señales de TV que son codificadas en su origen para que solo puedan ser recepcionadas con filtros o con decodificadores especiales.

A su vez, la emisión puede recurrir a diversas tecnologías: a las antenas, al satélite o requerir de un cable (coaxial, generalmente). La primera tiene un alcance limitado, y es necesario establecer estaciones repetidoras. La segunda tiene un alcance mucho mayor pero demanda un plato de recepción enfocado al satélite, mientras que la transmisión por cable resulta más restringida, porque es un vínculo directo entre la emisora y el receptor.

En los dos últimos casos, se requerirá algún tipo de decodificador. En cuanto a la calidad, también los dos últimos casos transmiten con mejor calidad, la cual se incrementa con la digitalización de la señal.

2.5.2. Generalidades a tener en cuenta a la hora de establecer las bases de producción de una televisión educativa

Para García Matilla (2002) una nueva televisión que aproveche todas sus amplias implicaciones tecnológicas, debería desarrollarse y socializarse desde un concepto de servicio público mucho más ambicioso y coherente de lo que ha sido habitual hasta ahora.

Para dicho autor el concepto actualizado de servicio público deberá ser una exigencia de todas las sociedades y de todos los medios, tanto públicos como privados, que trabajen en la superación de las brechas que hacen posible que una parte reducida de la población mundial reciba unos servicios que potencian la plena incorporación de los individuos a la nueva sociedad, mientras que la mayor parte de la población recibe los restos de una televisión mediocre en sus contenidos, anticuada en sus planteamientos y alejada de cualquier intento por promover un diálogo inteligente con la sociedad (García Matilla, 2002).

En consideración de García Matilla, así y todo la televisión es tan fundamental como filtro de la realidad, como elemento de socialización y como medio de aculturación y de manipulación, que constituye uno de los instrumentos más importantes que jamás han existido para crear consenso social, con gran potencial – muchas veces desaprovechado- para atender a las desigualdades sociales y compensar los desniveles educativos.

De ahí que se instituya en un medio de apoyo fundamental para los sistemas tradicionales de enseñanza y como parte integrante de los más avanzados sistemas de

formación a distancia. Mucho más ahora que existe la oportunidad de desarrollar redes integradas de medios y sistemas para la información, la comunicación y el desarrollo del conocimiento.

A lo que puede representar la suma de internet a la televisión -con la gestión de bancos de datos, imágenes y sonidos-, habría de sumársele la nueva capacidad del usuario para “re-producir” creativamente parte de la información que llega hasta él y aprender a aplicar nuevas formas de interactividad.

Según Frances (2005) la historia televisiva ha tratado al sistema educativo de forma desigual. El maridaje inicial de la escuela con la pequeña pantalla se interrumpió con la introducción de la televisión comercial en el período de los 80, y de esa forma llegaron los recortes en los espacios culturales y educativos. Después la privatización de las televisoras y la asunción de la comercialización por parte de las televisiones públicas empeoró la situación, dejando de lado los objetivos de un servicio público. Así el programador y el responsable de marketing tomaron las riendas frente a los responsables de contenidos.

Pese a ello, la nueva televisión, cada vez más fragmentada, la industria de la multimedia e Internet tienen muchas cosas que decir en una sociedad que necesita de un aprendizaje permanente y un reciclaje de conceptos que se han de transmitir a los ciudadanos dentro y fuera de los espacios de ocio. La televisión pública y generalista tiene la obligación social de no sólo de informar y entretener, sino también de transmitir valores del conocimiento

Algunos autores apuntan que le corresponde a la escuela el desentrañamiento de este nuevo proceso que debe definirse a través de una reconceptualización y desde la perspectiva de una educación liberadora que ayude en la construcción del pensamiento crítico, tratando de recuperar los territorios que durante tanto tiempo se le han hurtado a

la educación, con el fin de darles a los alumnos y a los profesores instrumentos para la creatividad y para el desarrollo de sus propias posibilidades expresivas.

Bajo esta perspectiva se plantea la necesidad de cambiar el discurso con respecto a los contenidos y la estructura del currículo en los diferentes niveles educativos. Si, por un lado, sigue siendo imprescindible reforzar los conocimientos tradicionales de la lectura o de la escritura -como útiles imprescindibles para entender el mundo-, también lo será promover los conocimientos que ayuden a la persona a ser autónoma y a tener un pensamiento crítico propio y fundamentado.

Ante tales supuestos la educación para la comunicación deberá desarrollarse como un contenido fundamental en todos los niveles educativos. Muchos de los contenidos que aparecen o desaparecen de forma arbitraria y caprichosa en los programas de estudio, deberían vincularse con ese gran contenido que es la educación para la comunicación y que el mismo, a su vez, atraviase todo el currículo.

Pero así y todo, la sola escuela no podrá, bajos estos aislados supuestos desarrollar la nueva televisión que forme parte de esas redes integradas de sistemas y medios de información y comunicación, y que sea útil para la educación a través de la promoción de la alfabetización audiovisual y multimedia y la educación para la comunicación en su conjunto.

Aunque se ha puesto mucho énfasis en la introducción de las nuevas tecnologías, la revolución que ellas suponen no se limita a la adquisición de nuevas competencias instrumentales, sino que implica un nuevo modo de relación entre los procesos.

Las transformaciones den los modos ahora dispersos y fragmentados de circulación del saber obligan a que los mecanismos tradicionales de control y jerarquía sean replanteados (Barbero, 2000).

Las diferentes modalidades de la televisión educativa, su diversidad de formatos y fórmulas se han visto fuertemente afectadas por las urgencias de la televisión educativa en el nuevo marco multimediático. Por ello es imprescindible un acercamiento a sus funciones, estructuras y modelos.

2.5.3. *Formatos y funcionamientos más comunes de la televisión educativa*

A juicio de Barreto (2006), un programa de Televisión Escolar es caracterizado como tal, porque:

- a) Favorece un aprendizaje sistemático y de alta significatividad.
- b) Se dirige a un público específico, preseleccionado y conocido, al menos en sus características de grupo etéreo.
- c) El mensaje busca el logro de un objetivo instructivo-educativo preestablecido y con carácter desarrollador.
- d) La función didáctica tiene una responsabilidad con los objetivos, con la estrategia educativa y con las características del nivel de enseñanza al que va dirigido.
- e) Tiene una responsabilidad y función específica y preestablecida dentro de un proyecto educativo.
- f) Sus objetivos y contenidos determinan el género, la propuesta narrativa y la duración del producto audiovisual.
- g) Considera la imagen, su concepción, su composición y su desarrollo también como contenidos académicos.
- h) No es un material autosuficiente; requiere de compartir funciones y responsabilidades con materiales complementarios (impresos, en línea, software, entre otros) para lograr la intencionalidad preconcebida.

i) Debe cumplir exigencias didácticas y del lenguaje audiovisual, transmitir informaciones de tipo cognoscitivo, despertar sensaciones, provocar emociones y permitir la acumulación de experiencias.

j) Es objeto permanente de evaluación por los educadores y estudiantes, a diferencia de los resultados de investigaciones de otros programas (*rating*) con que opera la televisión y el video comercial (p.70).

La televisión educativa se ha alimentado casi básicamente desde su surgimiento del género documental. Desde los primeros programas educativos de la llamada *paleotelevisión* que se limitaban a filmar al profesor en la clase, hasta los más recientes programas de multimedia educativos, se ha experimentado un desarrollo acelerado de diseños y un avance en la elaboración de piezas documentales educativas que utilizan las bondades de las imágenes en movimiento.

Así, las diversas modalidades de la televisión educativa se dispersan en espacios que combinan, documentalmente, cursos de idiomas, reportajes, magazines culturales, programas de entretenimiento y dramatizados, encontrándonos, en consecuencia, frente a un documental que se acopla a unas características especiales y genera otra modalidad que adquiere unos parámetros, unos recursos técnicos y humanos y unas técnicas de realización que necesitan de una diferente planificación de producción, lo que ha dado origen al término de “videograma”.

Para Francés (1994) el videograma educativo tiene características propias y distinguibles dentro de las que destaca la ordenación en bloques temáticos de las secuencias, el elevado sincronismo entre el código oral y el visual, la progresiva introducción de conceptos, la redundancia informativa, la inserción abundante de grafismos y esquemas, la fidelidad a los contenidos curriculares, el hacerse acompañar de guías de explotación didácticas para su mejor aprovechamiento en el aula.

Ello apunta que, de manera general, el documental educativo, videograma o video educativo constituye un formato con entidad propia que se distancia claramente de los documentales divulgativos de la televisión comercial.

Los tipos de programas educativos que más empleo han tenido en las televisiones han sido los cursos de idiomas y los programas dirigidos a la audiencia infantil, pero luego de la creación del modelo de la *Open University*, en 1971, esta tipología ha constituido también una de las más recurridas en todo el mundo, lo mismo desde el doblaje y la adecuación, que desde la importación del formato de espacio educativo (Francés, 2003).

Pero así y todo, como apunta Cebrián (1991), en suma los documentales y demás programas televisivos, en su mayoría no están diseñados para ser insertados en un proceso de enseñanza aprendizaje, lo que deja bien delimitado un problema que no se debe dejar de considerar: una cosa es la televisión, sus mensajes y sus grandes posibilidades para la educación, y otra cosa suele ser el material producido para su consumo en el aula.

Dentro de las características tipológicas a tener cuenta, porque marcan el devenir del modelo de televisión educativa que se adoptará, sobresale el modo de producción televisivo. Para Francés (2008), si el modelo televisivo inicial estuvo condicionado por la lógica del monopolio Estatal que excluía las reglas del mercado –lo que Richeri (1983) refería como la prevalencia de la rentabilidad socio-cultural- y conducía a la falta de diversidad de canales y a la escasa pluralidad editorial que tendía a reproducir la ideología dominante, el modelo posterior –la televisión privada y comercial- adoptado por Estados Unidos desde los orígenes de la televisión y transplantado a Europa a partir de la década de los setenta, tendrá como principal fuente de financiación la publicidad y por consiguiente la consecución de los máximos de audiencia, por lo que la búsqueda

del entretenimiento, le ganará la partida a la información y divulgación del conocimiento.

De este modo ocurre lo que Climent y Molina (1987) apuntan hacia finales de la década de los ochentas, y que no es otra cosa que el alza en el uso del video para suplir las necesidades educativas, en tanto a productos mejor elaborados, con manejo adecuados de los contenidos y no viciados por la mediatización comercial o política.

Ocurre así porque el documental televisivo pasa de ser un relato de proyección cultural a convertirse en una pieza de mercado dentro de la televisión comercial y sólo tiene valor para rellenar la programación de las horas de baja audiencia. Así, cuando el mercado televisivo se mueve al ritmo que marca la audiencia, la creatividad pierde interés.

Ahora que el futuro de la televisión educativa pasa ineludiblemente por el potencial interactivo de la televisión digital y el multimedia, se hace necesario implementar nuevos relatos más fraccionados que encajen en el macrorrelato multimedia, lo que entra de lleno en el caso de los juegos educativos o las enciclopedias multimedia –a los que Francés (2008) clasifica como minidocumentales ordenados en torno a un macrorrelato ligado a un mapa conceptual con posibilidad de lectura no lineal y diversas aplicaciones interactivas.

Así, los modelos más contemporáneos pasan a constituir verdaderos sistemas de videoconferencias que establecen –como en Estados Unidos, Australia, España– múltiples redes de interconexión entre los centros. Los *broadcasters* –compañía tradicionales de emisión de televisión– han entrado también en la difusión de programas educativos para el gran público mediante el uso de los diferentes recursos que ofrece la tecnología digital y ya no sólo se limitan a emitir canales temáticos con documentales de diversos temas, sino que también participan en propuestas interactivas que pretenden

satisfacer de una forma más óptima las necesidades de aprendizaje permanente mediante fórmulas multidifusivas.

En este orden, el rasgo más importante que ha propiciado la digitalización informativa en los videos educativos ha sido la posibilidad de interacción en pregunta-respuesta (Francés, 2008), ya que los productos multimedia o hipermedia nos pueden ofrecer de otra manera los recursos del saber.

2.5.4. Producción televisiva y convergencia digital

A escala internacional es el Reino Unido el que está a la cabeza en el mercado de la TV digital a nivel mundial, con 37% de sus hogares suscritos a algún operador. Seguido de Estados Unidos con el 24%, siendo España y Francia países que llegan al 15% cada uno, mientras Alemania pasa levemente del 8% (Santos, 2002: 16).

Para Santos (2002), ante la imparable incorporación de nuevos elementos, se plantea la necesidad de afrontar una constante reinención de las empresas y de su forma de crear y ofrecer sus productos, con lo que, lógicamente, surgen incertidumbres pero también iniciativas dirigidas a la potenciación de mercados maduros que participen de manera conveniente en el proceso de convergencia.

A juicio de Rivera (2002) una de las claves de futuro para una televisión de rescate del elemento educativo, consistirá en definir políticas coherentes que fomenten acuerdos permanentes de colaboración entre todos los eslabones de la nueva cadena comunicacional, así como la creación de estrategias para el diseño y aprovechamiento didáctico de contenidos multimedia.

Por supuesto, para llevar a cabo esta revolución será necesaria una actualización urgente de los profesionales de la educación y de los profesionales de la televisión, especialmente de sus directivos. Las facultades de Educación y de Ciencias de la Información y de la Comunicación, y los centros de formación profesional deberán

aportar a su alumnado una formación muy distinta a la que ha sido tradicional, abriendo nuevas vías de especialización y orientando los planes de estudio a las necesidades de esa nueva sociedad del conocimiento (Rivera, 2002).

El nuevo concepto de uso educativo del medio deberá evitar los errores del pasado y, paralelamente, no podrán concebirse reformas de las enseñanzas en los diversos niveles educativos sin la colaboración directa del medio.

Lo cierto es que desde que las redes de banda ancha -las de fibra óptica o las xDSL-, y las transmisiones digitales vía satélite o por TDT han hecho posible que las telecomunicaciones, la informática y el audiovisual conjuguen productos de todo tipo, incluidos los educativos, el mundo social, económico y cultural ha comenzado a cambiar.

Y no es para menos, cuando se tienen a alcance las capacidades de generación de productos globales educativos que integren grandes bases de datos, imágenes, sonidos, servicios de comunicación y aplicaciones interactivas de todo tipo.

En un mundo que avanza, en términos estadísticos, hacia sociedades donde el 60% de los hogares y el 100% de las empresas estén digitalizados, con las consiguientes variaciones que ello generará en los hábitos de consumo, resulta imprescindible reflexionar, desde la educación, en el impacto social que producirán las nuevas tecnologías.

En palabras de García Matilla (2002), es imprescindible una revisión tanto de los elementos que intervienen en el proceso educativo como de las capacidades tecnológicas y su utilidad real en el campo de la educación.

En primer lugar, la convergencia va exigir, más que nunca, el trabajo en equipo, el intercambio de ideas y de experiencias que permitan la transformación eficaz de los sistemas de trabajo (García Matilla, 2002).

Resulta contraproducente facturar materiales de manera aislada, o producir de manera independiente contenidos en vídeo, páginas web, textos impresos.

Tal y como apuntan Phillippi y Avendaño (2011: 65):

Las políticas de comunicación de este siglo deben incorporar nuevas dimensiones en sus diseños, de manera de recoger los desafíos que plantean no solo los cambios tecnológicos y los nuevos modelos de negocio de la industria. Es imprescindible que se incorpore la nueva mirada, desde la comunicación y educación, que dé cuenta de la formación de un sujeto que participe comunicacionalmente en las nuevas posibilidades que ofrece la televisión digital y los diversos dispositivos en que es posible acceder a ella, desde los tradicionales aparatos al móvil, en las casas, desde la oficina y en el aula.

Los sistemas de producción multisoprote representan una de las necesidades esenciales para lograr una economía sostenible que abarate los costes y facilite el trabajo a los encargados de diseñar los procesos de producción; un trabajo mancomunado en torno a un producto final integrador y una aplicación intensiva de todas las capacidades tecnológicas a los procesos formativos en función exclusivamente de criterios de eficacia (García Matilla, 2002).

Resulta absurdo incorporarse a la convergencia desde conceptos de producción divergentes. Pero en este terreno es imprescindible la experimentación que permita simplificar los procesos de trabajo, e integrar al máximo la tecnología como herramienta sencilla al servicio de los contenidos educativos (García Matilla, 2002).

En este sentido, García Matilla (2002: 6) propone un sistema de acciones para su entorno que pueden ser efectivamente trasportables a otros:

- a) Evaluar las diferentes tecnologías que puedan aplicarse en el terreno educativo.

- b) Establecer protocolos y metodologías que permitan crear estándares para el uso más eficaz de las diferentes herramientas y soportes de distribución.
- c) Catalogar y hacer accesibles las distintas experiencias que puedan ser utilizables en los nuevos productos educativos convergentes.
- d) Apoyar desde las administraciones las investigaciones que tiendan a desarrollar iniciativas en el campo del diseño, la producción y la evaluación de productos educativos a través de soportes transmedia.
- e) Compartir la información sobre las capacidades y las experiencias en el uso de las tecnologías de la información en el sector educativo.
- f) Diseñar módulos de formación para facilitar el empleo eficaz de las nuevas tecnologías por parte del profesorado.
- g) Crear plataformas públicas de distribución de productos educativos multisoporte.
- h) Participar en la creación de canales internacionales de formación, con especial atención a las iniciativas que vayan dirigidas a los países menos favorecidos.
- i) Ofrecer a las empresas distribuidoras de contenidos productos educativos que se integren y aporten valor en sus estrategias de captación y fidelización de clientes.
- j) Crear sistemas de evaluación rigurosos de estos nuevos servicios formativos que permitan compartir las mejores prácticas y homologar los sistemas más eficaces.

A juicio de Martínez de Sas (2002), la producción actual en televisión se dirige hacia dos ámbitos: los canales temáticos de las plataformas multicanal y los espacios de divulgación e información de la televisión en abierto. Para dicho autor, aunque las

plataformas de televisión multicanal vía satélite son el actual referente de la televisión de pago, también son las que con mayor precisión pueden dar los pasos para erigirse en la posición líder de la educación a través de los medios audiovisuales modernos.

Su propuesta estriba en tomar una serie de elementos esenciales para el triunfo de la televisión interactiva, como lo son el acceso remoto, la identificación del usuario, el compromiso contractual, la personalización de la recepción, la calidad y cualidad técnica, la posibilidad de registro, reproducción multisoporte e interconexión con múltiples dispositivos de visualización y almacenamiento y la expansión tecnológica definida por parámetros de alcance, interactividad, sencillez de uso y universalización y dotarlos de un criterio ordenador incluido en el propio plan de programas de modo que, en paralelo a la formación reglada multinivel, basada en los escalones formativos, se encontraran en la televisión multicanal aquellas unidades de apoyo didáctico requeridas (Martínez de Sas, 2002:2-3). Lo que, en palabras más precisas, supone la fusión de la parrilla de programación televisiva con los planes de estudios y la convivencia de los criterios de programación con los de la educación reglada.

Pero este proyecto de televisión para la educación, de una televisión temática, diversa, múltiple, que complete día a día las enseñanzas impartidas en los centros presenciales de enseñanza, debe plantear, en primera instancia, una redefinición o aclaración conceptual de lo que pretende en materia educativa y debe definir qué modelo le será más idóneo para la consecución de sus objetivos: si el hasta ahora conocido modelo cerrado de centro educativo virtual/televisivo, con dificultades para encontrar un modelo de negocio positivo que no suponga continuas fases de inseguridad financiera o que no requiera inyecciones constantes por parte de mecenas, fundaciones o instituciones, si el de los canales documentales, herederos de las publicaciones impresas

de investigación y divulgación o si el de los centros de enseñanza con canales de televisión a disposición pública en las plataformas multicanal (Martínez Sas, 2002: 4-5).

En su tesis doctoral *Nuevos servicios prestados a través del televisor. Quiero Televisión, el precedente de esta historia*, Ribés (2008) hace un estudio sobre la experiencia, relativamente corta, de *Quiero Televisión*, la primera plataforma de pago de Televisión Digital Terrestre en España.

Partiendo de la hipótesis de que la tecnología digital va a convertir el televisor en un nuevo terminal multimedia que ofrezca nuevos servicios que propicien la interactividad, la autora llega a la conclusión de que aunque la interactividad en la TDT es un suceso factible, el hecho de que tecnológicamente sea posible prestar toda una gama de servicios no asegura que el televisor se vaya a convertir en un nuevo terminal multimedia, debido a las limitaciones tecnológicas, de mercado y culturales existentes – de lo que da fe la abundancia de antecedentes de proyectos interactivos fallidos-, identificando como fundamentales la poca potencia -poca velocidad- y pobre diseño del *hardware* que soporta las aplicaciones y la inexistencia de un canal de retorno. Limitaciones tecnológicas que se ven incrementadas por la competencia del avance agigantado de otras tecnologías como la televisión por cable o por IP.

Paralelamente, y ya en el ámbito del mercado, la autora apunta que hay una marcada tendencia de los operadores a no apostar por estos nuevos servicios, lo que hace que el usuario no prefiera esta clase de productos, lo que genera un círculo vicioso.

Finalmente, Ribés (2008) toma en cuenta los hábitos culturales de un consumo pasivo de la televisión. Pero así y todo, el estudio preconiza la tendencia a la generación de un aparato más potente a través del cual no sólo se ofertarán contenidos audiovisuales sino también interactivos, lo que no afirma que el ordenador o el televisor vayan a desaparecer, sino que cada aparato tenderá a prestar más servicios cada vez, y

aunque esto no está lejos de considerarse como una forma de terminal multimedia, sí es imprescindible el estudio de qué aplicaciones serán aceptadas por el público y cuáles no.

2.5.5. Aspectos organizativos, formales y de diseño televisivo

Los canales hasta ahora disponibles –televisión, radio, internet y el multimedia- al ser los que deben facilitar la incorporación de espacios divulgativos educativos y culturales, deben emitir contenidos bien diseñados, realizados a fin de no perder los objetivos fundacionales de informar, entretener y educar.

En el sentido del diseño, es importante resaltar que las estrategias que se tracen deben estar estrechamente relacionadas con una serie de variables dentro de las que sobresalen la edad de los receptores, la experiencia que posean en la interacción con los sistemas simbólicos de los medios, los contenidos a transmitir, las habilidades cognitivas de los receptores, los objetivos que se persigan y el papel que se espera desempeñe la televisión en el currículum.

En consideración con eso, es que Cabero (1994) afirma que la pregunta de cuál es el diseño más eficaz de un medio, no tiene una respuesta exclusiva.

De acuerdo con Martínez Sánchez (1992), en la realización de un programa televisivo escolar, deben de confluir un equipo formado, como mínimo, por tres tipos de profesionales:

- a) Técnicos en el medio televisivo y en sus lenguajes.
- b) Profesionales de diseño didáctico con medios de enseñanza.
- c) Expertos en los contenidos a transmitir.

Cada uno de estos profesionales asumirá parcelas específicas de trabajo, que se concretarán en diversos ámbitos -televisivo, de contenido, didáctico- y donde todos los posibles ámbitos existentes deben, como se ha dicho anteriormente, supeditarse al didáctico.

Tanto el diseño como la producción de la televisión educativa debe tener en perspectiva las potencialidades y funciones del recurso audiovisual que derivan en diversas tipologías o formatos y que González Monclus (2001) resume en:

- a) Función informativa, referencial y explicativa. La que estudia la realidad a que se refiere y la describe objetivamente. Entran en esta vertiente aquellos materiales audiovisuales que desarrollan contenidos del currículo con criterios tendientes a lo formal y sistemático, como por ejemplo los documentales y programas para divulgar la ciencia.
- b) Función motivadora y de animación. La que está encaminada a provocar emociones y afectos, pretendiendo influir en la voluntad del público destinatario y orientarla en una determinada dirección, sobre todo en lo concerniente a propiciar un cambio de actitudes en los receptores a partir de los testimonios humanos, los hechos sugerentes, las situaciones de conflicto, los elementos de humor que suelen ser empleados como resortes motivacionales.
- c) Función evaluadora de conocimientos y de actitudes. Resulta de cuando el audiovisual se emplea para valorar el nivel de apropiación de conocimientos y actitudes propuestas y constituye, más bien, un diagnóstico del inicio, transcurso y final del proceso de aprendizaje que debe complementarse con actividades de tipo oral, escrito o de expresión corporal.
- d) Función expresiva, comunicativa y de desarrollo de la creatividad. Encamina a lograr un emisor que exprese y comunique ideas propias, sentimientos y emociones.
- e) Función del audiovisual como espejo del estudiante. El material audiovisual utilizado con esta función permite el análisis de conductas y actitudes propias,

mediante la autoobservación, con lo que se persigue detectar fallas que pasan inadvertidas a uno mismo y seguir, en lo sucesivo, un programa de corrección.

Paralelamente, existen una serie de aspectos imprescindibles a incluir dentro del diseño de un programa de orientación educativa y que van desde elementos de instrumentación básica como la redundancia, el ritmo, los horarios, los tiempos de visionado, las formas de presentar los mensajes, hasta la narrativa de la televisión y las maneras de encarar y/o reestructurar estas narrativas de cara a los retos actuales.

Según Cabero (2002), en cualquier sistema de comunicación unidireccional, la redundancia de la información debe de elevarse al máximo, con el objeto de facilitar la comprensión de la información y su almacenamiento en la memoria a corto y medio plazo.

Esta redundancia puede propiciarse por diversos procedimientos como pueden ser la utilización de diferentes códigos para la presentación de la información, la repetición de la información relevante diversas veces a lo largo del programa, y hasta con la ubicación al final del programa de un sumario donde se resalten las ideas claves anteriormente abordadas.

Tampoco debe dejar de tenerse en cuenta que esta redundancia de la información es inversamente proporcional a la cantidad de conceptos que se puede transmitir. Lo que conduce a la tendencia, en más de un aspecto favorable, de la economía informativa, o sea: presentar la información más importante y estrictamente necesaria.

La redundancia puede ser atenuada con la introducción de soportes multimedias que le permitan a los receptores revisitar, en lo posterior, los materiales transmitidos y también puede ampliarse, o disminuirse en función del papel que se le pueda asignar al profesor en el programa. Así en aquellos programas pensados y diseñados para una

interacción individual con el sujeto –no mediada ni por otro profesor ni asistida por material complementario-, los parámetros de redundancia deben ser máximos.

Por su parte el ritmo es otra de las variables claramente diferenciadora entre los programas de televisión escolar y de entretenimiento. La acción y el movimiento auditivo y visual es un elemento ampliamente utilizado en la televisión de entretenimiento para llamar la atención, llegando a tener efectos muy positivos en la atracción de los receptores. Pero, por lo contrario, en la televisión escolar, las altas de ritmos pueden tener efectos contrarios respecto al aprendizaje.

Otra de las variables que debe tenerse en cuenta y guardar relación con la edad de los receptores y las características tanto estructurales como horarias de la transmisión, es el tiempo aconsejable de duración de los programas.

En cuanto a la organización de los mensajes, Rodríguez Diéguez (1985) propone dos grandes niveles de ordenación de los mismos: abiertos o cerrados. Siendo los abiertos aquellos en los que la información se presenta de una forma rigurosa, precisa, limitada y ofrecida en secuencias organizadas lógicamente, científicamente y didácticamente, persiguiéndose con ellos que el alumno capte, comprenda o memorice la información presentada.

En los mensajes cerrados el espacio textual será más amplio y en busca de fines motivacionales, poéticos o estéticos.

Pero independientemente del tipo de mensaje que se elija y del correcto manejo de cada una de las variables antes citada, para un importante número de autores revisados, ante las actuales emergencias del educativo audiovisual, es imprescindible un reenfoque de mayor escala. Los espacios educativos necesitan una narrativa amena y atractiva que contemple el progreso científico, la defensa de la realidad intercultural, los principios éticos, entre otros.

2.5.6. *Maneras de narrar en televisión*

Para Phillippi y Avendaño (2011), resulta imprescindible que los sujetos sean capaces de generar “relatos” o “micro-relatos” que les vinculen a preocupaciones y temáticas que involucren tanto la propia experiencia como la de otros. No se trata solo de expresar, sino de expresar con otros.

Rincón (2011) enuncia que la tendencia en el marco de las nuevas tecnologías, es la de narrar y que para el ejercicio de esa narrativa se hace indispensable reconocer que cada dispositivo es único y que hay que aprender/saber contar, respetando cada especificidad -cine, TV, vídeo, Internet, celular...-. Lo que el mismo autor traduce en el hecho de practicar la multiplicidad de pantallas sin dejar de buscar cómo se narra mejor con cada pantalla, cuáles son los criterios de temporalidad, imagen, sonido, ritmo, duración, género y formato. Y así llegar a dominar las especificidades narrativas de cada dispositivo audiovisual.

De tal forma, podría afirmarse que de la misma manera en que cada comunidad es una audiencia, cada pantalla trae consigo una narrativa y un discurso. El formato es un cosmos sustentado por una idea, un modo de producir, unos criterios de estética y filosofía, una dramaturgia específica, un estilo del relato y unos modos de mercadear. Y bajo estas circunstancias, cada país, cada cultura, cada sociedad con su saber audiovisual adaptará el formato al gusto/tradición/sensibilidad de su gente (Rincón 2011:46).

Con la llegada de la televisión digital, se enfatiza también la búsqueda de otros géneros y tonos narrativos para lo infantil, lo fantástico, lo erótico, lo cultural, lo cotidiano; e incluso la noticia periodística se asume también como relato. Para Rincón (2011) el hecho de que la CNN esté perdiendo los *ratings*, es la más clara evidencia de

que el modelo televisivo de información cambió en forma, estilo y agenda. Y así lo enfatiza:

En nuestro tiempo ya nadie quiere noticias “que parezcan” neutras, se quiere subjetividades explícitas como las de *FOX News*; la agenda del poder USA ya no interesa, el imperio ya es un fenómeno del pasado, de cuando se suponía que había un solo mundo, hoy se busca estar al día en lo local como territorio y perspectiva; antes solo se tenía a CNN, ahora se cuenta con muchas fuentes de noticias -incluida la sorprendente Aljazeera- e Internet, *Twitter*, *Youtube* y el celular –móvil... que son más confiables (Rincón, 2011: 47).

De tal manera, la imagen se recontextualiza, y se salva por medio de una nueva modalidad: las imágenes-documentos. Y lo urgente pasa a ser experimentar con otros modelos de narración periodística y otros análisis de la información. Dado que la supuesta objetividad siempre fue un engaño, el reto ahora es ganar en diversidad de subjetividades y de puntos de vista con criterio que vayan más allá del poder político; se necesitan testimonios y más contexto y diversidad de comprensiones de la realidad. Si no se cambian los modelos de hacer televisión, la gente seguirá huyendo de ella y solo quedaran programas sensacionalistas y faranduleros que siguen la fórmula del éxito.

A juicio de Rincón (2011), las buenas noticias en este acápite, existen: hay nuevas narrativas queriendo establecerse. Como ejemplo de lo mismo cita el programa de Guillermo Prieto, quien en Colombia realiza semanalmente un programa entre crónica personal y documental televisivo para el Canal RCN que tiene la virtud de centrarse en la narrativa de la existencia, a través de la cual profundiza sobre la vida cotidiana de la gente común y lo hace desde una narrativa emocional, con una mirada subjetiva a la hora de expresar las opiniones, alejándose de la repetición de fórmulas y en busca de innovar en temáticas y puntos de vista.

Bajo tales supuestos, la televisión es entendida como un acto de escritura para el oído y los ojos, necesitados de historias con mucho ritmo, con base en una estética que documente una forma de pensar y genere -¿por qué no?- un gusto popular (Rincón, 2011). De ahí que el propio autor asevere algo que viene a ser la columna vertebral de su propuesta: los medios de comunicación, todos, hay que inventárselos de nuevo. Y la primera inspiración está en “intervenir la máquina mediática con otras estéticas, otras narrativas, otros modos de estructurar el relato, otras dramaturgias, otras voces y otras historias...” (Rincón, 2011: 48).

Para lo mismo, por supuesto que son necesarios otros presupuestos que van desde la superación de las dificultades económicas y de producción hasta el sobrepasar la fascinación tecnológica para ganar la posibilidad de producir mensajes propios.

Por eso no es de extrañar que sean las televisiones locales y los canales comunitarios los que están haciendo la mejor televisión posible (Rincón 2011). Para ellos no existen las limitaciones de representatividad que imponen las grandes industrias. Nadie como los pequeños grupos para comprender que la mayor revolución tecnológica, comunicativa y política de nuestro tiempo descansa en la posibilidad de que todos puedan ser periodistas, documentalistas, productores de mensajes y creadores de imágenes, relatos e información.

Ya no se depende de los canales oficiales. Y en el mapa multipantallas de la sociedad contemporánea y futura, cada dispositivo desempeña una función de complemento que Rincón resume de manera prodigiosa:

Ver televisión debe convertirse en un viaje por el entretenimiento, en este viaje cada pantalla aportará lo suyo: el celular la intimidad; Internet la conexión breve pero múltiple; el vídeo, la expresión propia; la TV local, los modos cercanos de contar; la TV regional estará en el territorio con la gente y en acceso abierto; la TV

nacional solo querrá el entretenimiento masivo en forma de “cuentachistes”, fútbol y telenovelas; la TV global se concentrará en pequeños gustos, grandes estéticas y buenas series.

La televisión que vendrá tendrá que tener la sabiduría narrativa de la telenovela, la paciencia y realismo del documental, la fuerza estética de la ficción, la conversa seductora del *talk show* y la adrenalina del *reality*. Habrá televisiones, no una televisión. Las televisiones que llegarán tendrán que buscar otro modelo de negocio que no sea el vender audiencias masivas (Rincón, 2011: 50).

Sin embargo, una excesiva tendencia hacia la subjetividad, puede ser un impedimento en términos educativos. Para Suárez y Navas (2005) cuando se trasmite un contenido educativo por medios audiovisuales, estos han sido generalmente interpretados por otras personas que manipulan consciente o inconscientemente dicha información, lo que hace significativamente más difícil el que los alumnos construyan conocimiento y significados objetivos e incluso descubrir si esa realidad ha sido falseada. Bajo esta aseveración para los autores antes citados, los contenidos programáticos en la televisión educativa deben ser específicos y debe evitar las divagaciones.

Es también por ello que la televisión como estrategia metodológica absorbe una gran cantidad de tiempo –y aunque no necesariamente requiere desarrollar una gran parafernalia de equipos y personal, ni supone hacer un gasto multimillonario en estudios y recursos de producción- es falso creer que realizar un programa de corte educativo es más sencillo que una clase presencial.

El lenguaje visual, corporal y verbal de la televisión transcurre de forma muy diferente a como se efectúa la interacción docente-alumno. La forma de presentar la información se diferencia básicamente en que es necesario cuidar las falsas

interpretaciones que pueden causar las imágenes ambiguas. De tal modo, el lenguaje verbal que se debe desarrollar en estos programas educativos debe involucrar al público todos los públicos –que se diferencia en los niveles de avance en el aprendizaje y en las modalidades de estudio- insertos en el público. Quienes trabajan con proyectos de televisoras didácticas necesitan incluir al colectivo para crear un verdadero concepto de identidad institucional y nacional (Suárez y Navas, 2005).

No solo es necesario formar ciudadanía y competencias educativas, sino también formar la expresión cultural de los receptores que son, día a día, influenciados con modelos no siempre favorecedores de su ambiente cultural, pero a su vez los mensajes educativos deben ser incorporados de forma socializadora, y guardando una estrecha relación con los contextos.

La televisión educativa se ha pensado demasiado como un añadido que se incrusta en la programación generalista. De ahí que Walzer (2005) apunte que al parecer la reclamación de una televisión pro-educativa parece ser pensada según el modelo de *Barrio Sésamo*, más que como una programación medular que enriquezca el diseño total y proporcione al ciudadano experiencias comunicativas significativas.

Siguiendo el hilo argumental aportado por Walzer (2011), puede decirse que, a día de hoy, estamos frente a un tipo de aprendizaje que escapa de los contenidos organizados secuencialmente, lo que sin dudas conlleva a plantear nuevos retos en el campo de la elaboración y la comprensión, a través de otras modalidades y otros ritmos de aprendizaje.

Por lo tanto, además de experimentar y llevar a cabo nuevas narrativas, se hace marcadamente relevante reconsiderar el estatuto cognitivo de la imagen –que hasta ha sido considerada como un obstáculo epistemológico para el conocimiento- en pro de la asimilación de la videocultura que se está imponiendo y en medio de unos contextos

donde predomina la enseñanza y existe la posibilidad de estarse educando constantemente.

En tal sentido, podría afirmarse, llanamente, que si los procesos de aprendizaje tienden a ser continuos, múltiples, dispersos, diversificados y deslocalizados, por tanto la función educativa de los medios debe ser consecuente con esto. Pero, en primer lugar, y en el caso que nos ocupa, es imprescindible que la televisión educativa esté relacionada de manera activa con lo escolar, con una interacción no paternalista ni dictatorial de un ámbito sobre otro, pero sí orientada a que sean los propios actores de la vida escolar los que tengan voz e imagen en la pantalla y nada mejor que las palabras de Walzer (2011: 3) para resaltar la importancia mayúscula de esta circunstancia a través de la simple descripción de los modelos al uso:

En la televisión se informa sobre los cambios legislativos que atañen al sistema escolar, se da cuenta de hechos cíclicos que forman partes de las rutinas académicas -por ejemplo: los exámenes de selectividad, el inicio del curso, etc.-, se presentan situaciones que suelen quedar en el campo de los sucesos -por ejemplo: la violencia en las aulas-, se realizan tertulias en las que expertos calificados debaten sobre la escuela -muchas veces a partir de algún hecho de actualidad que sirve de percha informativa-, o bien, se realizan concursos en los que grupos de alumnos compiten por un premio. ¿Pero acaso es eso la escuela?, ¿se agota en esos contenidos el complejo sentido del sistema de la educación y del mundo académico?, ¿no hay nada más que compartir y proponer a la ciudadanía?

Esto es que la escuela debe ocupar un lugar en los medios verdaderamente diferente al que ha ocupado hasta la fecha, para que pueda participar activamente en las formas laterales de enseñanza que se ejercen.

Todo parece indicar que otra sería la historia de la televisión educativa si las escuelas adoptaran los espacios audiovisuales emitidos desde una mayor participación y

con un acentuado sentimiento de pertenencia, si son las escuelas las que se ponen en contacto con la producción del canal para proponer la realización de un programa o sugerir iniciativas innovadoras, de acuerdo a los objetivos, la metodología que consideren más adecuada, y todo esto desde una relación de diálogo y no de divorcio, mediante el establecimiento de una ley de intercambio.

2.5.7. Hacia una televisión para la didáctica

Cabero (2002) –quien acaso ha estudiado más en profundidad las relaciones de la didáctica con la televisión- parte de esclarecer las utilidades educativas de la televisión –como facilitar medios y recursos para los estudiantes, los profesores y los centros a través de la mejora de la calidad de la información y la ampliación de la oferta educativa-, para hablar después de su uso educativo y en este terreno señalar que “es necesario inicialmente distinguir entre aprendizaje "sobre" y "desde" la televisión” (Cabero, 2011:3-4).

En el primero de estos ámbitos el “saber sobre” –considerado por el autor como el campo mejor conocido- Cabero ubica los proyectos encaminados al aprendizaje de los lenguajes del medio y a la alfabetización de los receptores con el fin de evitar las manipulaciones que con el medio se originan y poder interpretar mejor los mensajes y darle un mejor y mayor uso a las potencialidades del medio, lo mismo de forma consciente como inconsciente.

El campo más deprimido, según Cabero, sería el de saber sobre la utilización de la televisión educativa para aprender "desde ella", lo que es decir para su utilización como instrumento didáctico.

Apoyándose en Pérez Tornero (1994, 26-27), Cabero sintetiza las finalidades de una educación para la televisión en diferentes direcciones como podrían ser:

- a) Descubrir el carácter mediacional del mensaje de la televisión como representación intencional de la realidad y desarrollar la capacidad crítica ante él.
- b) Desarrollar la autonomía ante el medio televisivo de los alumnos, entendiendo a éste como un servicio público en el que, como ciudadanos libres, tenemos que ser responsables en el uso.
- c) Explorar las posibilidades expresivas y comunicativas que ofrece la televisión para enriquecer la comunicación y el pensamiento humano.
- d) Desarrollar la autonomía de la comunidad para organizar libremente la televisión al servicio de los legítimos intereses del grupo.
- e) Potenciar la garantía de las libertades básicas de la comunicación: expresión y derecho a la información y también a la expresión de las diferencias.
- f) Impulsar la democratización del sistema televisivo que tiene que permitir el acceso y la participación a los ciudadanos, y en este caso a los miembros de la comunidad escolar.

Sin lugar a dudas, en las escuelas adquiere cada vez mayor trascendencia, la formación de los alumnos en el mundo de la imagen y de los medios de comunicación de masas. Así, de manera cada vez más creciente se habla de la interpretar, saber seleccionar y tener una opinión crítica en torno a la avalancha de información que en la nueva sociedad se genera. Así Masterman (1993: 16-17) ha sintetizado en siete puntos las razones que, a su juicio, justifican “el saber sobre” o, lo que también ha dado en llamarse la alfabetización mediática o icónica:

- a) El elevado índice de consumo de medios y la saturación de éstos en la sociedad contemporánea.
- b) La importancia ideológica de los medios y su influencia como empresas de concienciación.

- c) El aumento de la manipulación y fabricación de la información y su propagación por los medios.
- d) La creciente penetración de los medios en los procesos democráticos fundamentales.
- e) La creciente importancia de la comunicación e información visuales de todas las áreas.
- f) La importancia de educar a los alumnos para que hagan frente a las exigencias del futuro.
- g) El vertiginoso incremento de las presiones nacionales e internacionales para privatizar la información.

Este tipo de educación, dirigida por el principio y la idea de que los medios son sistemas simbólicos -nunca la realidad misma- y por lo tanto susceptibles de modificación y transformación consciente e inconsciente, debe regirse por un intenso ejercicio de la práctica –aunque tampoco debe entenderse que la mera realización práctica sea suficiente-, pero debe, sí, partir de un concepto de aprendizaje perceptivo, que persiga como objetivo el perfeccionamiento visual y la costumbre de una recepción activa ante la información visual. De modo que el alumno procure aprender los elementos básicos del lenguaje visual y audiovisual, tanto en imagen fija como en movimiento -el significado de los tipos de planos, los movimientos de cámara, los ángulos, composición de la imagen y de los diferentes tipos de sonidos- para, una vez adquiridas las destrezas descriptivas y técnicas, desarrollar otro tipo de destrezas -en concreto la interpretativa-, con el objeto de que los alumnos sean capaces de identificar los mensajes encubiertos (Cabero, 2002).

Dicha formación, según Rivero (2010) supone un conocimiento de lo audiovisual que puede ser estructurado en varios niveles:

- a) Conocimiento técnico y estético.
- b) Conocer quién elabora y controla el material.
- c) Conocer a quiénes va dirigido.
- d) Conocer con qué fines y en qué contexto va a ser utilizado.

Partir de tal arsenal de referencia resulta lo ideal para ser capaz de justipreciar los mensajes recibidos, ser crítico con los mismos, conocer los mecanismos de realización técnica, identificar tanto los intereses como los valores subyacentes que dotan de una formación, no sólo académica, sino también cultural que les permite aprender significativamente desde los medios de comunicación social y no estar intelectual y culturalmente indefensos ante los mismos (Area y Ortiz, 1995).

A pesar de ello, Rivero (2010) plantea que a partir de las experiencias que se han implementado en distintos países del mundo, existe cierto consenso en que no todos los esfuerzos en este sentido conducen al ideal del espectador crítico, debido a que las acciones emprendidas se concentran en determinados aspectos de esta formación, en respuesta a condiciones y necesidades específicas de los involucrados, y desatienden así otros elementos -a veces varios- de importancia.

En correspondencia, se han establecido distintos modelos pedagógicos de educación para los medios, que han permitido catalogar las experiencias según el aspecto en el que se centran:

- a) Enfoque gramaticalista o de enseñanza del lenguaje audiovisual: Aquel que se centra en la tecnología, en las dimensiones técnico-materiales y socio-ideológicas de análisis de los contenidos y mensajes (Area; 2002).
- b) Acercamiento ético, estético, comunicativo y sociológico (Minkinen, 1978).

- c) Paradigma vacunador, del arte popular y representacional (Masterman, 1994).
- d) Funcional-moralista, funcional-estructuro-culturalista y dialéctica-inductiva-popular (Oliveira, 1992).
- e) Alfabetizado mediáticamente, Consciente, Activo, Crítico, Social y Creativo, como dimensiones que cada enfoque pretende activar en el sujeto (Martínez de Toda, 1998).

Aunque estas categorizaciones no agotan todos los posibles modelos existentes, deja entrever la naturaleza variable del proceso en respuesta al eje formativo que se privilegie. Y si bien Area (2002) aborda desde una perspectiva crítica el hecho de tomar el elemento por el todo, Rivero (2010) justifica este proceder, considerándolo como una alternativa de acción válida, de cara al conocimiento paulatino de un fenómeno sumamente complejo.

En el ámbito de su uso didáctico, Cabero (2002) argumenta que muchas de las propuestas realizadas se han efectuado desde el campo del propio medio más que desde la didáctica y la formación, además de que las bases que se proponen suelen estar más dirigidas hacia criterios aleatorios, que hacia propuestas científicas de actuación.

Situación que se complejiza con el desarrollo de las nuevas tecnologías y la introducción de las nuevas modalidades interactivas donde se ve que se asiste a la reproducción de los modelos bancarios de la enseñanza tradicional. Así plantea que:

Aunque diferentes trabajos e investigaciones han puesto de manifiesto que los alumnos cuando están expuestos a programas de televisión, aprenden contenidos, adquieren valores y modifican sus patrones conductuales. También nos encontramos con el hecho de que muchas de las confianzas depositadas en ella no se han visto confirmadas en la experiencia práctica, y ello se debe a diferentes cuestiones, que van desde la

sobrevaloración del medio, su contemplación como instrumento técnico por encima de medio didáctico, las actitudes de pasividad y rechazo que despierta y la formación que tiene el profesorado para su integración curricular (Cabero, 2002: 3).

Por su parte Aguaded (1999: 150) distingue tres grandes niveles de explotación didáctica del medio:

- f) Como auxiliar y recurso didáctico en las aulas (aprender con el medio).
- g) Como objeto de estudio (conocerlo e interpretarlo).
- h) Como medio de expresión y trabajo (comunicarse con el medio).

Tomando como pauta esta clasificación y con un enfoque relacionado con las televisiones educativa y escolar, Cabero hace una serie de propuestas en torno a la integración curricular.

2.5.8. El problema de la integración curricular de la televisión

Según Cabero, las investigaciones realizadas para indagar sobre las posibilidades de aprendizaje con el medio televisivo, han ofrecido resultados algunas veces contradictorios. Los errores fundamentalmente cometidos en la integración curricular de la televisión, y que explican lo limitado de algunos de los resultados encontrados en diferentes estudios, los sintetiza el autor en los siguientes acápites que por su fundamentada importancia resulta imprescindible retomar (Cabero, 2002: 4-20):

1. Centrarse en el propio medio:

A juicio de Cabero la presente época marca la urgencia de una imperiosa superación de tal presupuesto y lleva, irremediablemente, a la toma de medidas que propicien la interacción.

En un trabajo anterior, Cabero (1998, 48-49) apunta algunos elementos que deben de ser tomados como referencia antes de la incorporación de la televisión a prácticas educativas. Y que concreta en considerar la televisión como un recurso didáctico que

debe ser movilizado cuando los objetivos, los contenidos, las características de los estudiantes, y el proceso comunicativo lo justifique, puesto que el aprendizaje no se encuentra en función del medio, sino fundamentalmente sobre la base de las estrategias y técnicas didácticas que se apliquen sobre él, teniendo siempre en cuenta que el profesor es el elemento más significativo para concretar el uso del medio dentro del contexto de enseñanza-aprendizaje.

Por ello apunta como fundamental pensar primero en qué medio debe plantearse para quién, cómo se utilizará y bajo qué pretensiones, sin perder de vista el contexto por que estará condicionado y al que, simultáneamente, condicionará.

También plantea el enfoque, esbozado en acápites anteriores de que los medios son transformadores de la realidad, nunca la realidad misma, y que como sistemas simbólicos, determinan efectos cognitivos diversos en los receptores, propiciando el desarrollo de determinadas habilidades cognitivas, de manera que el alumno no puede ser considerado como un procesador pasivo de información, sino como un receptor activo y consciente de la información mediada que le es presentada.

Así las cosas, la televisión no debe pensarse como una sola pieza instrumental, sino más bien como la conjunción de una serie de componentes internos y externos: sistemas simbólicos, elementos semánticos de organización de los contenidos, componentes pragmáticos de utilización, susceptibles de provocar aprendizajes generales, pero también aprendizajes específicos.

Y a pesar de todo ello, y favorecido por ello, es importante consensuar que no existe el "supermedio", sino que la utilidad del recurso depende de la interacción de una serie de variables y de los objetivos que se persigan, así como de las decisiones metodológicas que apliquemos sobre los mismos.

De tal manera, cualquier modelo que se formule respecto al funcionamiento psicodidáctico de la televisión en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe de asumir una serie de variables y componentes que superen los elementos estrictamente técnicos y estéticos, puesto que en gran medida, la significación que tenga el medio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dependerá, según Cabero (2002:7) de:

- a) Las decisiones que se adopten respecto al resto de componentes.
- b) El entorno comunicativo que se cree con la estructuración de la información y la organización de entornos de aprendizaje colaborativos.
- c) Los factores -institucionales, operativos, políticos y económicos-, determinantes para la concreción del medio en un contexto determinado de enseñanza.
- d) Los contextos instruccional, físico, cultural y curricular como facilitadores u obstaculizadores.
- e) Un proyecto pedagógico previo que le dé sentido y cobertura teórica.

Como bien plantea Orozco (1996: 101-102), el proceso de televidencia es un proceso complejo y no se circunscribe al mero momento de interactuar directa o físicamente con los mensajes televisivos, sino que, como proceso mediado, consta de una serie de imprescindibles momentos y de elementos internos que tanto en interacción, como de forma aislada, determinan el tipo de relación que establece con el sujeto, su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y los posibles efectos cognitivos que se deriven en esta interacción.

Estos planteamientos de Cabero, dirigen el enfoque hacia el abordaje de la calidad didáctica del producto televisivo, tanto en su dimensión sintáctica como en lo que respecta a los contenidos transmitidos y sus formas de organizarlos; su adecuación a los receptores; sus relaciones con el resto de componentes de currículum; y el uso que del

mismo haga el profesor; y el contexto donde es insertado. Enfoque que se acentúa y se hace más necesario en la televisión interactiva, ya que cuando los canales permiten la posibilidad de la bidireccionalidad, el propio entorno interactivo de formación estará más determinado aún –y más necesitado- de la estructuración de los mensajes y del cuidado de los roles que los participantes en el acto comunicativo desempeñen.

2. Falta de estrategias de estructuración y organización de la información en la televisión educativa.

Esto es la ausencia de estrategias de adecuación de los mensajes para que alcancen su mejor configuración como medios didácticos. Los mensajes deben responder a unos principios y a unas pautas específicas que favorezcan la interacción del sujeto con el medio y la creación de entornos específicos enriquecedores para el aprendizaje. Dentro de esta misma línea, Cabero plantea que en la producción de los programas debe de participar un equipo interdisciplinar de expertos tanto en su diseño, como en la elaboración de guías de utilización didáctica y evaluación de materiales. Y que debe desarrollarse, a la vez, desde una tarea conjunta de psicólogos evolutivos e instruccionales, profesionales de los medios y expertos en los contenidos a transmitir, todo bajo la concepción principal de que los aspectos didácticos se prioricen sobre los técnicos.

Cabero parte, en su análisis, de la poca información disponible para establecer incluso qué es un buen programa didáctico de televisión y qué elementos lo deben de configurar. Y apunta que por una parte faltan modelos de evaluación y decisión de los aspectos a contemplar y por otra es difícil disponer de ellos, ya que su funcionamiento va a depender, de manera bien estrecha, del contexto en que se desarrollen, de los objetivos básicos que se persigan, de las características potenciales de los receptores del medio, y de las actividades que con él se realicen.

Pero así y todo, enumera una serie de principios generales que considera significativos como elevar el nivel de la redundancia de la información de forma significativa, presentar la información importante y estrictamente necesaria, utilizar estructuras cerradas de organización de la información para los programas con fines instructivos y estructuras abiertas para los que persigan una función motivadora, utilizar diferentes elementos semánticos de organización de la información como la utilización de los organizadores previos al comienzo de los programas o la ubicación de sumarios al finalizar el mismo, estimular en los estudiantes la actividad intelectual y el deseo de acudir a otros medios, favorecer la flexibilidad de la utilización del medio, mantener un ritmo y tiempo adecuado a las características de los receptores, adaptarse a diferentes culturas y contextos socioculturales.

Cabero además, precisa, de cara a la anunciación de una nueva etapa televisiva, que la ruptura de la pasividad originaria del medio, no depende exclusivamente de las posibilidades de bidireccionalidad de la información que la modalidad digital ofrece, sino que está determinada fundamentalmente por la organización y estructuración de tareas que propicien un entramado colaborativo de aprendizaje entre los diferentes grupos participantes, de manera que con ellas y la planificación de la sesión, se creen las condiciones educativas que ayuden a pasar de redes de individuos o clases aisladas, a una red de teleclase.

Por lo mismo la estructuración, organización y presentación de la información, deberá realizarse de forma que no sólo facilite su comprensión, sino que también permita el desarrollo y la potenciación de la interacción entre todos los participantes a través del aprendizaje colaborativo y generativo, el compromiso contextual, la autonomía personal, y la motivación.

De ahí la necesidad de establecer estrategias que favorezcan la interacción hacia metas comunes entre los grupos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el establecimiento de secuencias instruccionales más centradas en el estudiante que en el profesor, la demanda de exigencias cognitivas constructivas y no meramente repetitivas de la información presentada por el programa, la contextualización de las acciones educativas donde se parta de una situación problemática que sirva como foco para el esfuerzo colaborativo entre los estudiantes y entre los estudiantes y el profesor, la libertad y autonomía personal del estudiante para la participación en el proceso, y la creación de un entorno altamente motivante, para que el alumno se desenvuelva cómodo y adquiera la responsabilidad que debe de desempeñar.

3. Actitudes de los receptores hacia el medio televisivo.

Cabero contempla la actitud tanto del profesor como del alumno hacia el medio, como otra de las limitaciones con las que se cuentan. Actitudes que a su juicio vienen determinadas por la asunción de la televisión como un medio preferente de diversión o distracción. Con apoyo en los estudios efectuados en la Universidad de Sevilla sobre la teoría del esfuerzo mental que invierten los alumnos en el procesamiento de la información –conocida como teoría del *Amount Investment of Mental Effort* (AIME)-: concreta que los alumnos perciben de forma diferente el aprendizaje a través de los medios, y que la autoeficacia que es preciso desplegar respecto al aprendizaje con medios, influye de forma significativa en el esfuerzo mental que realizan en el procesamiento, es así que se ha hecho una costumbre bastante difundida que ante una televisión como recurso didáctico los estudiantes rara vez trabajen juntos, por lo que la mayoría de las comunicaciones que se establecen son las que se llevan a cabo entre los estudiantes –cada uno de forma individual- y el profesor. Situación que urge modificar por otra de más colaboración.

Centrándose en dos medios –el libro y los programas de televisión- ante los que al parecer se tienen actitudes y predisposiciones diferentes, los estudios de Salomon (1981), Cabero (1989) y Cabero, Duarte, Romero, Cebreire, Pérez y Garrido (1993) arrojan las siguientes conclusiones también explicitadas por Cabero en el artículo de referencia:

- a) Los alumnos muestran una autoeficacia notablemente superior para aprender por la televisión que por el medio impreso.
- b) El televisivo se presenta como un medio que requiere demandas cognitivas inferiores en relación al material impreso.
- c) El libro de texto se percibe como que requiere mayor concentración para la adquisición de información que la televisión.

Se obtiene una alta correlación entre la percepción de facilidad o dificultad que se tienen de los diferentes medios, el esfuerzo mental que se invierte hacia ellos y el aprendizaje que se obtiene en la interacción con los mismos; de manera que altas percepciones de facilidad, implican bajas inversiones de esfuerzo mental, lo que repercute en menores ganancias de aprendizaje. Esto es que el aprendizaje obtenido a través de un medio va a depender del esfuerzo mental invertido en la captura de la información, lo que parece que viene condicionado, entre otras variables, por la actitud que se tenga hacia ellos.

- a) La percepción de facilidad/dificultad que se tiene del medio no depende en lo exclusivo de él, sino también de la percepción de los contenidos que transmite.

Para Cabero y otros (1993), una de las estrategias claves para modificar estas percepciones iniciales de facilidad de aprendizaje con la televisión, radica en la metodología didáctica que se aplique. La sola presentación y visionado de un programa, apenas conduce a que se obtengan mínimas repercusiones de adquisición de

información y motivación para el estudiante. Por lo que del papel que el profesor desempeñe con la televisión -antes, durante y después del visionado-, va a depender la comprensión de lo que es observado, y la mayor inversión de esfuerzo mental durante el visionado por los alumnos. Mucho más cuando la tendencia de los alumnos a responder pasivamente ante el medio depende, en gran medida, de los profesores, que muchas veces responden de forma similar y propician conductas pasivas.

Los estudios demuestran que el profesor, cognitivamente y afectivamente, tiende a abandonar la clase y ponerla en mano del programa televisivo, asumiendo comportamientos no verbales y a veces ni siquiera potenciadoras de la observación de los programas por los alumnos.

Y es que el uso que los profesores hagan del medio televisivo se encuentra muy condicionado por la concepción de la enseñanza que manejen y el modelo educativo en el que se desenvuelvan. Así, el estilo pedagógico del profesor es un factor determinante en los resultados que obtengan los alumnos en la interacción con el medio.

Si se abandona la clase a las características técnicas, estéticas y de la estructura del programa, y al interés que por sí mismo movilice –o no- el estudiante, sin recurrir al ejercicio crítico, reflexivo y sin utilizar el programa para la creación de entornos interactivos y variados de aprendizaje, el uso de la televisión como medio, independientemente de la calidad del producto, nacerá fuertemente limitado.

Según Barreto (2010: 45), el educador en el aula debe tener en cuenta una serie de aspectos generales de cara al uso del material audiovisual y que deben ser:

- a) Definir los objetivos a alcanzar y las secuencias de presentación del audiovisual, estructurando las actividades a realizar antes, durante y después del visionado, preparando preguntas y actividades y adaptando a cada situación concreta la guía didáctica.

b) Garantizar la diversidad y exigencia del uso de otras fuentes del conocimiento como libros, software, mapas, prensa plana, enciclopedias, diccionarios.

c) Potenciar la interdisciplinariedad, elaborar actividades creativas y de contingencia en caso de fallos técnicos y concebir métodos y procedimientos que propicien en los estudiantes un aprendizaje desarrollador.

De acuerdo a este mismo autor, los elementos a considerar antes de la transmisión serían:

a) Orientar a los estudiantes –en el tiempo adecuado y sin adelantar información de modo innecesario- acerca del tema a tratar, puesto que la introducción antes de la observación influye en la eficiencia de la observación del programa.

b) Relacionar el contenido del material audiovisual con los conocimientos vivenciales y curriculares de los estudiantes. Reforzar el tema escribiendo título o asunto en la pizarra. Aclarar conceptos fundamentales, signos lingüísticos, imágenes o palabras cuya comprensión pueda ser previsiblemente dificultosa y cuya pérdida puede dañar la comprensión global.

c) Revisar las condiciones del local para la observación: colocar el televisor en lugar de fácil visualización para todos, teniendo en cuenta la altura y la entrada de luz; los estudiantes no deben interferir la visibilidad; atender de manera particular las necesidades de visión de los alumnos con dificultad colocándolos en lugares preferenciales.

d) Eliminar los posibles ruidos del local que afecten la audición y desvíen la atención.

e) No apagar las luces, para permitir realizar anotaciones.

Durante la transmisión:

- a) Observar el material audiovisual junto con los estudiantes, ubicándose en un lugar del aula que le permita el control de esta.
- b) Evitar las interrupciones.
- c) Atender reacciones individuales y grupales de los estudiantes.
- d) Anotar necesidades manifiestas en los estudiantes para una posterior solución individualizada.
- e) Anotar sugerencias realizadas por el teleprofesor, conductor o locutor.
- f) Propiciar la toma de notas y la atención de los estudiantes.

Después de la transmisión:

- a) Propiciar el análisis y la discusión en colectivo, en un ambiente psicológico de adecuadas relaciones interpersonales, para lograr una comunicación eficiente.
- b) Demostrar la utilidad que para la asignatura y la vida tiene la teleclase o el material.
- c) Evaluar el rigor científico, manifiesto en la claridad y precisión de ideas, ajustadas al nivel de los estudiantes.
- d) Atender necesidades planteadas por los estudiantes desde el colectivo y desde lo individual.
- e) Controlar actividades sugeridas durante la transmisión y evaluar el impacto durante la transmisión.
- f) Plantear tareas independientes basadas en la búsqueda de información en otras fuentes, y en la lectura creadora y crítica del tema referido.
- g) Promover intercambio de los resultados entre los estudiantes.
- h) Valorar el estado de opinión de los estudiantes acerca de la teleclase o material observado y socializar la información en el claustro.

A su vez, por espacio de unos cuantos minutos en el día que precede al visionado, o en el propio día si el tiempo de clase lo permite, el maestro creará el interés entre los estudiantes, incitando la motivación por el futuro contenido.

Cuando se trata de seleccionar un material el educador deberá tener en cuenta los siguientes criterios o indicadores en función de las expectativas que de él se tengan:

- a) Adecuación del material audiovisual al contenido a desarrollar, pues no todos los temas son válidos ni requieren de un programa con soporte audiovisual.
- b) Adecuación del tema y de la selección de los contenidos a los objetivos que se pretenden con el audiovisual.
- c) Adecuación del programa a la edad, nivel e interés de los estudiantes.
- d) Calidad técnica y expresiva, en función de los objetivos que se persiguen.

Algo que puede ayudar a eliminar o atenuar la difícil circunstancia de la falta de preparación docente, es lo planteado por Martínez de Toda (1998) sobre la experiencia de la "Televisión Educativa Iberoamericana", en relación con que los profesores que utilizan esta programación pertenezcan a grupos de renovación pedagógica u otro tipo de grupos comprometidos con la acción educativa.

Ante el desarrollo digital de los últimos tiempos, se hace evidente el tránsito de un modelo de enseñanza en que el profesor hacía un uso pasivo de la televisión como transmisor de información hacia otro modelo de televisión interactiva, generador de situaciones mediadas de aprendizaje, donde los alumnos participen de forma activa y consciente en la construcción del conocimiento. Lo que es, a su vez, la superación de un modelo de televisión que despertó actitudes de rechazo por parte del profesorado, dados los motivos de la pasividad que despertaba y dado, también, su inconveniente asociación a la televisión comercial y de entretenimiento.

- 4. Falta de estrategias de utilización en televisión.

Las estrategias que se utilicen sobre los programas de la televisión deben estar condicionadas, en primer lugar, por el contexto donde vaya a ser observado el programa, y deben tener en cuenta las diferentes etapas que la televisión educativa debe cursar, de cara a la obtención del producto educativo final.

Cabero diferencia cuatro etapas estrechamente relacionadas para la televisión convencional, y propone para ellas actividades diferentes.

- I. Preteledifusión
- II. Teledifusión
- III. Evaluación-Explotación
- IV. Actividades de extensión

Para la televisión interactiva define tres fases:

- I. Previa
- II. Desarrollo de la sesión de televisión interactiva
- III. Aplicaciones complementarias

Como puede observarse, la primera y la última etapa, coinciden con las apuntadas anteriormente para la televisión educativa convencional.

Si asumimos estas dos clasificaciones de manera conjunta, podrá verse que se está en presencia de los dos ámbitos de uso de la televisión educativa, que coinciden, a su vez, con el ámbito generador y difusor del producto audiovisual educativo. Siendo la primera de las clasificaciones la que se relaciona con el aula y la segunda, aquella que guarda mayor relación con el set de grabación/filmación/emisión del producto televisivo.

A la etapa previa o de preteledifusión, Cabero destina la lectura de los documentos de acompañamiento al programa, el repaso de los objetivos por los cuales se observa la emisión, y los contenidos ya transmitidos, la vinculación de la nueva

información con la poseída por los estudiantes, la aclaración de conceptos que aparezcan y no sean dominados por los estudiantes. Lo que incluye haber observado antes el programa para hacer posterior hincapié a en los aspectos más significativos, a los que deben de prestarle el máximo interés.

En este sentido Herrera (2002) -con base en Ferrés (1994, 1997)- se refiere a una etapa de selección en la que el profesor debe tomar en cuenta las características del grupo y el nivel de escolaridad, el tipo de contenido, los objetivos, la estrategia didáctica –relacionada con los ejercicios, las técnicas dinámicas de grupos que se va a complementar-, las condiciones de espacio escolar, las características de la instalación y la disponibilidad de los equipos y dividiendo este trabajo previo en dos fases que cataloga como la fase remota –en la que el profesor debe observar con anterioridad el programa para distinguir los elementos audiovisuales que pueden servir para el aprendizaje y, a partir de dicha observación, construir un proyecto de uso del material con una estructura básica dividida en tres etapas –con actividades concretas a llevar a cabo antes, durante y posteriormente a la observación.

Más una segunda etapa inicial que la misma autora cataloga como fase inmediata y que comprende las actividades que el profesor realiza directamente en el aula como la verificación del correcto funcionamiento del equipo, la preparación de instalaciones y la adecuada distribución del mobiliario que facilite una comunicación eficaz, de modo que todos los alumnos tengan un buen visionado.

Y en este mismo sentido, Cabero (1994) apunta que los aparatos receptores en el aula deben situarse en los ángulos y laterales de la clase, nunca de frente a las entradas de luz y a unos 90 centímetros de altura de la línea de visión de los alumnos sentados. La distancia mínima y máxima al receptor estará determinada por el tamaño del mismo, teniéndose por distancia óptima la que resulta de multiplicar la diagonal de la pantalla

por tres y por cinco, siendo el primer producto el que indicará la distancia mínima en relación con la primera hilera de receptores y el segundo resultado la distancia de la última hilera de receptores, pues se considera como correcto el intervalo de observación establecido entre ambos.

También debe atenderse la selección de un adecuado volumen, tono, contraste y brillo y velar porque los programas no se observen a oscuras, sino que exista un cierto nivel de luz que no perjudique la visión y facilite la toma de notas.

En el caso de la modalidad interactiva, el profesor también debe prestar especial atención a los materiales audiovisuales e informáticos que utilizará en el desarrollo de la sesión; así como también es aconsejable dedicar unos instantes a conocer las características técnicas y posibilidades de los equipos técnicos que tendrá a su disposición, y en el caso de que sea él mismo el que los utilice, asegurarse de sus conocimientos en el manejo de los mismos.

También es conveniente planificar la selección de las actividades que tendrán que realizar los alumnos durante su desarrollo, ya que al existir una distancia física entre el profesor y los alumnos, se hace necesario que éste conozca, antes de comenzar su intervención, las características de la audiencia: sus expectativas, necesidades y niveles de motivación.

En síntesis, este sería un proceso inicial encargado de favorecer la creación de un clima propicio para que la recepción cognitiva-afectiva del programa sea de la forma lo más positiva posible, lo que se logra por medio de la explicación orientada de las actividades a desarrollar posteriormente y cuidando de no crear falsas expectativas respecto al programa.

Durante la teledifusión, el profesor debe dar ejemplo en la observación del programa, observar el comportamiento de los alumnos en cuanto a la toma de notas, y

las manifestaciones negativas, comprobando que el programa es observado y escuchado desde todos los puntos del aula.

Para esta misma etapa, en la televisión interactiva estaría desarrollándose la sesión de televisión propiamente dicha y para la misma Cabero enfatiza que debe tenerse en cuenta que esta modalidad de clases cansa más que las presenciales, por el hecho de tener que estar mirando durante un cierto tiempo a una pantalla o monitor de televisión. Lo que debe condicionar su intervención a favor de la diversificación de actividades, la utilización de diferentes habilidades didácticas, y la determinación del tiempo aconsejable que debe durar la intervención.

En cuanto a la diversificación de actividades, la experiencia demuestra que los alumnos que participan en una sesión de televisión interactiva requieren un nivel de concentración igual o mayor que las clases presenciales tradicionales por el hecho de no contar con la presencia física del profesor y del entorno social y afectivo donde la enseñanza tradicionalmente se desenvuelve, por ello se recomienda que el 60% del tiempo de la sesión se dedique a la actividad más magistral, mientras que el 40% restante se centre en actividades más interactivas.

Durante esta etapa Herrera (2002) propone que el profesor debe orientar a los estudiantes hacia la toma de nota, la identificación de palabras difíciles y el apunte de las ideas y contenidos importantes o sujetos a duda.

En otro trabajo sobre la utilización didáctica del video, Cabero (1989), aporta elementos que por la cercanía al medio televisivo resulta favorable resituar en este acápite. Sin olvidar el uso que la televisión ha hecho, debe y puede hacer del video, se apunta en el referido trabajo que -de acuerdo con las aportaciones de la psicología del procesamiento de la información y de la percepción, memoria y atención- el tiempo

medio general adecuado de un material audiovisual puede ser de 10-15 minutos para alumnos de primaria, y de 20-25 minutos para estudiantes de secundaria y universitaria.

Aunque es sabido que los materiales educativos no son de entretenimiento y, por lo mismo, el uso del tiempo de las variantes narrativas y de un lenguaje audiovisual idóneo, redobla su importancia.

Paralelamente se plantea que los elementos simbólicos utilizados no deben dificultar la observación y comprensión de los fenómenos y objetos, que los gráficos deben ayudar a ilustrar los conceptos más importantes, así a como a redundar sobre los mismos y facilitar, en consecuencia, la comprensión y el seguimiento de la información.

De igual modo, el aumento en la complejidad de la información debe ser progresiva, adecuada a las características psico-evolutivas de los receptores, y deben evitarse los saltos innecesarios o giros abruptos de contenido que dificulten la comprensión y el seguimiento del programa por los receptores.

Así deben combinarse los relatos narrativos y enunciativos con los de ficción y de realismo, sin perder de vista que lo audiovisual posee una carga emocional que debe ser debidamente aprovechada para el aprendizaje.

En cualquiera de los casos señalados, se hace necesario contar con profesores que tengan una actitud positiva hacia el aprendizaje a través de la televisión. Es necesario que exista, por parte del profesor, una cuidada planificación de la intervención y de las actividades que se desarrollarán, de forma que vayan dirigidas a promover la participación del alumno y reducir sus posibles distracciones, lo que puede facilitarse con la utilización de diferentes recursos como la formulación de preguntas a los participantes, la realización de pausas para permitir la participación de los alumnos, el dirigirse tanto a los alumnos de la sala como a los remotos, o el efectuar

desplazamientos suaves por parte del profesor por la sala para evitar planos únicos y producir cierto dinamismo por la variabilidad de planos y enfoques.

Lo que conduce a la necesidad de que el profesor muestre, durante las sesiones, diferentes destrezas didácticas como son las de desarrollar habilidades en las relaciones interpersonales, favorecer la participación entre los estudiantes, realizar síntesis o resúmenes parciales y generales de lo dicho, o formular y responder preguntas desde la tenencia a redundar en torno a la información más significativa, ya bien por la presentación de ejemplos, por su formulación de diversas formas, que por su presentación a través de diferentes medios y recursos.

También es importante que el profesor utilice instrumentos adicionales como pizarra, presentaciones en *power point*, bolígrafos y rotuladores de punta gruesa; que escriba de forma legible y use un tamaño de letras y números grandes, con una buena combinación de colores que faciliten la identificación de los letreros en la pantalla del televisor. Que no se sobrecarguen los textos que se expongan, y que los mismos se circunscriban a la información estrictamente necesaria y que cumplan con los dictados de una estética visualmente atractiva y variada, manteniendo los gráficos y esquemas el suficiente tiempo en pantalla.

Por último, Cabero indica que la finalización de la sesión debe de concluir con la exposición resumen de los aspectos más significativos.

En lo concerniente a la la evaluación-explotación, a juicio de Cabero (2002) resulta sustantivo comenzar con la formulación de preguntas generales y bien enfocadas, que contribuyan a conocer cómo ha sido percibida la emisión y las dificultades generales y particulares que han encontrado, pudiendo utilizarse diferentes estrategias –cuestionarios verbales, expresiones verbales o escritas, recurrencia fotos o diagramas- para conocer el grado de comprensión del programa. De este modo la

evaluación debe abarcar también al programa que se emite, y la información recogida puede ser de utilidad para otros profesores que vayan a utilizar el programa, o para los productores diseñadores e investigadores responsabilizados con la autoría del mismo.

Herrera (2002) propone comenzar por una exploración de los aspectos emotivos que suscitó el visionado para dar paso luego a la reflexión crítica, que implicará diálogo, debate, búsqueda, e investigación.

Así el profesor debe plantear preguntas exploratorias referidas al tema, para que el alumno exprese sus explicaciones, deducciones o hipótesis. Deberá orientar la reflexión y una actitud analítica que le permita reconocer los aspectos que no han sido comprendidos y aclarar dudas y, por otro lado, debe obtener la mayor cantidad de datos para incorporar actividades complementarias.

En lo relacionado con las actividades de extensión y muy en función con la comprensión de los contenidos y actividades propuestos en el programa, el profesor puede determinar la realización de actividades complementarias de extensión como la lectura de textos, la observación de otros programas de vídeo, el acceso a una página web, la orientación de ejercicios de recreación de lo observado como la realización de resúmenes y la elaboración de experimentos, modelos, maquetas, dibujos, dramatizaciones, vinculando esto con otras formas de investigación concomitantes, que pueden tener carácter global o individual de ejecución.

En el caso del profesor en el aula, es sabido que una de las limitaciones que tiene la televisión para su integración a los contextos de formación, radica en el desconocimiento que el profesor llega a tener de las características de los programas, de sus contenidos y estructura, lo que a juicio de Cabero puede ser resuelto mediante la emisión previa de los programas para los profesores y mediante la facilitación de materiales de acompañamiento para el profesorado.

La experiencia demuestra que la segunda modalidad es más utilizada que la primera y, también, la más reclamada por los profesores (Martínez de Toda, 1998).

No obstante, es importante señalar que aunque se reclame la elaboración de estos materiales de acompañamiento, ello no quiere decir que la confección de estas guías de usos conlleve a limitar la preparación del profesorado y las decisiones que estos deben adoptar para el uso flexible y dinámico de los medios en sus contextos de enseñanza. Se trata, pues, de elaborar guías de acompañamientos que aporten pistas, ideas o sugerencias, sobre las posibles actividades a realizar, que tengan en cuenta la banda de edad de los alumnos a los que va destinado el programa, el calendario-horario de las emisiones, los objetivos generales que se pretenden alcanzar, las actividades que se podrán llevar a cabo después de la emisión del programa, los posibles términos que los alumnos desconozcan, sugerencias para la contextualización de los contenidos presentados, bibliografía de referencia para el profesor y bibliografía de profundización para el estudiante.

Sin embargo, Cabero va más allá en su propuesta y plantea que este tipo de guías debe también explicarle al docente los postulados desde los que se parten, la teoría curricular en la cual se basó la iniciativa y la filosofía de la que se ha partido para su elaboración, con el objeto de que el profesor tenga el máximo de información posible para adoptar la decisión de su incorporación, o no, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Independientemente de estos materiales, deben elaborarse otros documentos complementarios como impresos, multimedias y telemáticos que sirvan para la ampliación de los contenidos presentados en el programa, la realización de actividades de extensión y afianzamiento de la información, y la necesaria redundancia de la información.

5. Formación del profesorado para su integración didáctica.

Haciendo uso de un análisis tipológico, Aparici (2002) –con base en Kaplún (1985)- define tres modelos de docentes de medios o educadores. Así engloba, en un primer grupo, a los que se dedican a la enseñanza de la tecnología y de los medios, con el fin de convertir al alumno en operador técnico.

Este modelo, centrado en el desarrollo de competencias instrumentales, no deconstruye la trama del poder, ni enjuicia el lugar que ocupa la tecnología en la reproducción de los modelos establecidos. Se basa en un mito fundamentalmente tecnocrático.

El segundo modelo es el de los que utilizan las técnicas de *rol playing* o juego de roles, donde se asumen situaciones preestablecidas y se reproducen los modelos estandarizados de la representación. A juicio de Aparici, este modelo puede ser interesante si se utiliza como una propuesta desmitificadora del mundo representacional mediático y se establecen estrategias para hacer visibles los estereotipos dominantes y construir otros modelos y otras formas de organización en un medio.

El tercer modelo de educadores lo forman aquellos que centran su trabajo en el análisis de medios. El objetivo es formar un analista como si se tratara de un crítico de cine, televisión, radio, multimedia y para ello se utilizan desde métodos sencillos de análisis de contenidos, hasta estudios más complejos que incluyen análisis de audiencias.

El cuarto modelo se caracteriza por integrar en sus planteamientos aspectos de los tres anteriores, o partes de algunos de ellos.

Desde una mirada crítica es posible decir que cada uno de estos modelos alcanza objetivos parciales y a la vez deja de lado el desarrollo de competencias fundamentales. Acaso su principal laguna se encuentre en torno a las cuestiones vinculadas con la

organización, la dinámica de grupos en contextos reales y en el aprender a relacionar el ciberespacio con las necesidades de los escenarios reales.

Sin dudas la sociedad informacional plantea retos importantes y una serie de problemas inmediatos de difícil solución y compleja avenencia, a los que el educador contemporáneo deberá hacer frente.

Paralelamente, no basta con que los docentes estén sensibilizados con la educación en medios de comunicación, es necesario garantizar una óptima formación.

Y en ese nivel de formación de los profesores, es que se plantea la necesidad de fomentar tanto la capacitación inicial como la continua, permitiendo la generalización de unas competencias básicas comunes. Profundizando temáticas con los docentes más interesados y que vayan a impartir asignaturas específicas, pero integrando saberes al estudio de los medios de comunicación en su globalidad y en su singularidad.

La importancia del profesor en el éxito o fracaso del uso del medio televisivo es tal, que Cabero no puede evadir plantearlo de la manera más enfática (2002: 16):

...el éxito de una serie de televisión está en estrecha relación con la sensibilidad, imaginación, creencias e interpretación que del medio y del currículum tenga el profesor, y (...) los fallos de los usos de los programas televisivos educativos, pueden perfectamente atribuirse más a su no integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que a la estructuración y características técnicas y conceptuales del programa.

De ahí, de la labor protagónica que lleva a cabo el profesor en el uso -o mal uso- del medio, es que queda categóricamente planteado que la formación del profesorado es una de las pistas claves para la incorporación de cualquier medio a la práctica educativa. Formación que se hace más necesaria si se tiene en cuenta que la tecnologización de la enseñanza reclama un modelo de profesor más práctico reflexivo y crítico, lo que

significa pasar de un modelo de profesor como transmisor de información a otro de diseñador de situaciones de aprendizaje, para facilitar el aprendizaje autónomo y colaborativo por sus estudiantes.

Bajo estas nuevas perspectivas, Cabero afirma que la autonomía profesional del nuevo docente depende, de manera bien estrecha, de su cualificación profesional.

Ahora bien, para Cabero no es suficiente con reclamar una formación del profesorado respecto al medio, sino que, además, ésta formación debe poseer una serie de peculiaridades específicas como son el concebirla de manera continua e integrada a los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular, conectada con el desarrollo organizativo de la escuela, integrada a los contenidos académicos y disciplinares, y estrechamente relacionada a la vinculación de la teoría con la práctica.

Así Blázquez (1994) enuncia varios principios básicos a tener en cuenta para la formación del profesorado en consideración a la tarea pendiente de los medios y entre los que sobresalen la necesidad de despertar el sentido crítico de los docentes, promover la investigación sobre los medios, sentar pautas para convertir en conocimientos sistemáticos los saberes desorganizados que los niños y los jóvenes obtienen de los *mass-media*, generar un mínimo conocimiento técnico, entre otros aspectos ya abordados en el transcurso del presente acápite.

Por otra parte, Cebrián (1996) concreta cinco objetivos de conocimiento que estarán dirigidos a ahondar en los procesos de comunicación y de significación generados por las nuevas tecnologías, lo que conduciría a profundizar en las diferentes formas de trabajar las nuevas tecnologías en las distintas disciplinas y áreas, en los aspectos organizativos y didácticos de su uso en el aula y en el centro, así como potenciar el estudio teórico-práctico que sirva para analizar, comprender y tomar decisiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, desarrollando en los docentes los

conocimientos teóricos suficientes que les permitan seleccionar, rehacer y/ reestructurar los materiales existentes en el mercado para adaptarlos a sus necesidades, así como crear otros totalmente nuevos.

Cabero y otros (1999) llegan a señalar que ésta formación debería contemplar las dimensiones instrumental, semiológica/estética, curricular, pragmática, psicológica, productora/diseñadora, seleccionadora/evaluadora, crítica, organizativa, actitudinal e investigadora.

Dentro de la formación instrumental, apunta que es necesario reconocer, desde el principio, que el profesor debe tener un mínimo de competencia para el manejo instrumental del medio. El desconocimiento de las posibilidades instrumentales de los medios dificulta el proceso y lleva, con frecuencia, a posiciones de rechazo del mismo.

La formación semiológica/estética, también es necesaria, según Cabero, porque la experiencia acumulada en cuanto a códigos icónicos es bastante reducida frente a la que se tiene con los códigos verbales. Y si con otros elementos de uso didáctico la cuestión iconográfica tiene un peso menor, resulta obvio que la interpretación de los mensajes televisivos pasa necesariamente por una formación en el lenguaje de las imágenes.

En cuanto a la formación curricular, es necesaria para hacerle percibir al profesor que los productos televisivos dependen menos del medio en sí, que de las relaciones que se establezcan con otros elementos del currículo, como el profesor, los alumnos, los contenidos, el contexto de utilización o las actividades que se realicen con el mismo.

Por otro lado, esta formación debe procurar la habilitación de un profesor capaz de crear entornos diferenciados de comunicación a través de los medios, de romper con las tradicionales funciones de transmisor de información, lo que sería una formación pragmática, que capacite al profesor para el desarrollo de diferentes estrategias y propuestas de acción didáctica con el medio televisivo, y que le lleven a superar la

contemplación pasiva del medio, en busca de una verdadera utilización y explotación didáctica del mismo –reinterpretando, reformulando y organizando el medio de acuerdo a su contexto-, y contribuyendo al aprendizaje colaborativo.

Lo que incluye, además, una perspectiva psicológica en la formación, que lleve a comprender que la televisión no sólo transmite información, sino que al mismo tiempo desarrolla habilidades cognitivas específicas que repercuten en formas concretas de analizar y capturar la realidad medio ambiental.

A su vez, Cabero insiste en la necesidad de una formación productora/diseñadora de medios. Apunta que los profesores no pueden ser simples consumidores de medios elaborados por otros, sino que deben también producir y diseñar medios adaptados a su contexto de enseñanza y a las características y necesidades de sus estudiantes. Algo que en el caso de la televisión resulta complejo, pero que puede llevarse a cabo mediante la utilización del video como instrumento de conocimiento por parte de los alumnos, estrategia que ha aportado resultados significativos (Hernández Galarraga, 2004).

En el trabajo antes citado sobre la didáctica del video, Cabero (1989) se refiere ampliamente a la utilidad de este soporte como elemento de conocimiento por parte de los estudiantes. Por la importancia que el mismo tiene en el logro de un aprendizaje verdaderamente cooperativo, dadas las características técnicas que el vídeo posee, la facilidad con que permite captar la información de la realidad y la inmediatez con que pueden ser observados los mensajes registrados, hacen de esta herramienta un instrumento idóneo para que los alumnos lo utilicen para analizar el mundo que los rodea. Y en tal sentido, un profesor debidamente capacitado para su integración didáctica, podría facilitar ostensivamente el tan paladeado y poco instrumentado tránsito de la mera recepción de la información, a la emisión activa de mensajes. Esto es el video como instrumento de conocimiento, como elemento de trabajo de grupo en la

clase que se convierte en elemento de pensamiento, cultura y análisis de la realidad contextual educativa, con un sentido fuertemente emancipatorio y rompiendo, por lo tanto, la concepción bancaria de la educación.

Lo que entraría de lleno en el terreno de las producciones audiovisuales realizadas por el profesor y/o los alumnos. Ejercicio que de acuerdo a las experiencias revisadas, ostenta un alto grado de motivación, una fuerte contextualización de los productos generados y la realización del trabajo desde una perspectiva colaborativa en la que se reparten roles específicos -guionista, cámara, locutor, editor-, el aprendizaje sobre la tecnología y las posibilidades semiológicas del medio, el desarrollo de destrezas escritas, el desarrollo del poder de síntesis y de concreción a un guión, la mejora en la comunicación interpersonal y para grandes públicos, el cambio en las relaciones profesor-alumno, y la consecuente adquisición y mejora de las destrezas técnicas para el manejo de diferentes instrumentos técnicos (Hernández Galarraga, 2004).

En una investigación llevada a cabo por López-Arenas y Cabero (1990) para analizar las posibilidades que el vídeo podría tener como instrumento de conocimiento por parte de los alumnos, se obtuvieron como resultados la necesidad de una formación técnica y didáctica del profesorado para que este fuera capaz de diseñar estrategias para la utilización del vídeo como instrumento de conocimiento, así como la necesidad de una justificación metodológica previa –a partir de una metodología de la indagación- por parte del profesor, a la implantación del medio en el aula.

Sin dudas es esta una estrategia que consume bastante tiempo –la que sería su mayor dificultad-, pero que a la vez produce una gran motivación en los alumnos.

Según otro estudio llevado a cabo por Domene y Hernández (1994), respecto a las posibilidades didácticas científicas y conceptuales de esta herramienta, se comprobó que los alumnos desarrollaban un mejor conocimiento del material en estudio, adquirirían

mayor interés por los temas, desarrollaban competencias relacionadas con la lectura de imágenes, así como en el análisis y selección de los textos y, por último, al relacionarse estrechamente con la ejecución de un guión, el funcionamiento de una cámara de vídeo y el trabajo de edición desarrollaban una serie de habilidades tecnológicas básicas e indispensables para futuros trabajos.

Cabero apunta, muy convenientemente, que el verdadero valor educativo de esta forma de utilización del vídeo no está en las calidades de los productos que sean capaces de realizar los alumnos, sino en los procesos que siguen para elaborarlos, entre los cuales sobresalen la selección de contenidos, la elaboración del guión, el análisis de la realidad y adecuación a los sistemas simbólicos del medio, el desempeño investigativo, la interacción con las diferentes plataformas tecnológicas, el saberse comunicar con una audiencia, el saber comunicar contenidos científicos, el desarrollo de la creatividad, la originalidad, el buen gusto y el ejercicio de poder plasmar elementos de criterio propio a lo largo del ejercicio.

Otro ámbito de la formación docente, enfatizado por Cabero, viene a ser el de la formación para la selección y evaluación de medios. El profesorado debe poseer las destrezas suficientes para la selección y evaluación de los programas, toda vez que los medios no se presentan siempre como elementos de forma compacta, sino que abarcan diferentes dimensiones –de diferentes formatos e, incluso, dentro de un mismo formato-. Y para la selección y evaluación de un medio, se deben tener presentes diferentes variables como son los contenidos, los aspectos técnicos-estéticos, el material de acompañamiento, la organización interna de la información, el coste económico de adquisición, el mantenimiento, la ergonomía del medio, y sus aspectos físicos.

2.5.9. La evaluación de la televisión educativa

Como ha podido verse hasta aquí, existe toda una artillería de elementos de variable naturaleza que determinan el funcionamiento de las más variadas iniciativas en el campo del audiovisual educativo. Todo ello, sumado a la por demás compleja realidad social, política, económica y tecnológica actuales, plantea cuando menos la necesidad de establecer una guía de seguimiento y una estrategia de evaluación coherente de manera que los objetivos educativos puedan lograrse por medio de un proceso cada vez más monitorizado y, por tanto, más pertinente.

Aunque en la actualidad son abundantes y diversos los modelos que sirven de pauta para la evaluación del audiovisual educativo, acaso la propuesta en este sentido mejor estructurada, resulta todavía la descrita por Salomon y Martín (1983), a inicios de la década del los ochentas del pasado siglo.

Dichos autores elaboraron un modelo que partía de tres componentes: las entradas, el proceso y los productos a alcanzar, que combinados les llevaban a distinguir siete tipos posibles de evaluación, siendo estas:

- a) De la entrada
- b) Del proceso
- c) De los productos
- d) De la entrada-producto
- e) De la entrada-proceso
- f) De la entrada-proceso-producto

Cada una de estas evaluaciones persigue, según Cabero (2002) objetivos diferentes, y permite la utilización de estrategias y técnicas específicas de análisis.

El análisis de "entrada" es aquel que se centra en la estructura y contenidos del programa y en las características de los receptores de los mensajes. El de "proceso" está

dirigido a las situaciones circundantes al programa, lo que es decir a las estrategias didácticas, los estudiantes y el profesor (Cabero, 2002).

La evaluación del "producto" se centra en los aprendizajes adquiridos, la adquisición y desarrollo de habilidades cognitivas, y la modificación de las actitudes de los receptores.

La evaluación "entrada-producto" –calificada como la más usual de evaluaciones utilizadas-, se encarga de relacionar las características o formas de diseño de un programa con los productos a alcanzar con el mismo, así como la significación de determinadas habilidades cognitivas de los estudiantes en los productos cognitivos y de rendimiento que se obtienen del uso del medio.

La evaluación "entrada-proceso", se preocupa por la significación que determinadas variables de entrada pueden tener en los procesos intermedios de aprendizaje.

La evaluación "proceso-producto", busca relaciones entre factores organizativos y contextuales y los productos diferenciados que se obtienen con los mismos. Y, por último, la evaluación "entrada-proceso-producto", analiza los efectos que puede tener un programa, como su eficacia, en un contexto particular de aprendizaje (Cabero, 2002).

Así, las técnicas que se pueden utilizar para la evaluación de medios y materiales de enseñanza son diversas, y van desde los cuestionarios, las entrevistas individuales o en grupos, las pruebas de recuerdo y comprensión de información, la grabación en vídeo de las reacciones y conductas que los estudiantes realizan frente al material, escalas de actitudes, y grupos de discusión.

Obviamente, la evaluación de un medio debe de realizarse teniendo en cuenta los diferentes aspectos que lo conforman y que están relacionados con él como el tipo y

volumen de contenidos que transmite, las características técnicas, la organización interna de la información, el costo, los objetivos que persigue.

De los diferentes instrumentos elaborados para la evaluación de estos recursos, resulta particularmente completo el propuesto por Cebrián (1994), y que parte de los elementos del currículum, valorando los objetivos del material -a quién va dirigido, claridad en el planteamiento de los mismos, y si son planteados desde el principio- los niveles de dificultad establecidos, el contenido -si ofrece un mapa semántico de contenido-, el uso de los recursos gráficos, los requisitos y metodologías que ofrece para su uso y consumo, la duración, el ritmo, el empleo de otros materiales para trabajar, el ofrecimiento de resúmenes, la evaluación, los recursos ofrecidos al profesorado y la preparación previa del mismo, la sugerencia de actividades complementarias distintas a las que se observan en el vídeo.

A su vez existe un modelo, elaborado por Ferrés (1988 y 1994) que propone un grupo de preguntas dirigidas a analizar una serie de dimensiones, desde cuestiones generales primero -¿Funciona el programa en su conjunto? ¿Dónde radica el interés del programa?- y donde se tienen en cuenta el tema -¿Los contenidos transmitidos se adecuan a las posibilidades expresivas del lenguaje audiovisual? ¿Se integra el tema en el contexto educativo, en el proceso didáctico que siguen los alumnos-, los objetivos -¿Qué cambio de comportamiento, de actitud o de destreza pretenden conseguir estos objetivos? ¿Cuál es la función básica que pretende cumplir el programa?-, el planteamiento didáctico -¿Se advierte que hubo un trabajo previo de concepción y clarificación de objetivos y medios? ¿Va acompañado el programa de una guía didáctica adecuada a sus planteamiento y a las necesidades de los alumnos?-, la estructura -¿Tiene el programa un arranque que despierte el interés de los estudiantes? ¿se realiza al final un resumen, una síntesis?-, la guía didáctica -¿Qué elementos contiene? ¿Cubre la guía

las posibles lagunas temáticas que pueda presentar el programa?-, el planteamiento audiovisual -¿Se trata de un auténtico programa audiovisual o simplemente de un discurso verbal ilustrado con imágenes y amenizado con música de fondo? ¿Está el programa perfectamente secuenciado?-, valoraciones técnicas sobre la imagen -¿Las tomas tienen un mínimo de calidad técnica? ¿Está bien planificado el programa?-, la banda sonora -¿Está limpia la banda sonora de ruidos, zumbidos, alteraciones? ¿Tiene entidad la música como elemento expresivo o es una simple música de fondo?-, y la interacción de los elementos -¿Se introduce una auténtica interacción entre todos los elementos expresivos? ¿Las imágenes cumplen satisfactoriamente la función de ilustrar el texto hablado?

Claro que, ante este orden de cosas es obligado suponer que para el desarrollo de la competencia global del uso del medio audiovisual es imprescindible también una formación crítica del profesorado.

2.6. La televisión educativa en Cuba

En Latinoamérica, el problema común del analfabetismo ha sido el móvil que llevó a varios países de la región a reconocer la importancia de los medios de comunicación de masas para una población que necesitaba, y necesita, conocimientos básicos para desenvolverse de forma adecuada en una sociedad industrializada (Bryant y Bryant, 2001).

Fomentada en un principio por la UNESCO y la *Asociación Latinoamericana de Telecomunicaciones*, la televisión educativa se inició en Latinoamérica bajo el objetivo de presentar una forma viable de alfabetización, formación permanente de adultos y desarrollo comunitario y dada a la necesidad de atender dos núcleos importantes de población: los escolares y los adultos.

Si bien fueron múltiples los países que optaron por el uso de la televisión educativa y consiguieron resultados positivos, la situación sociopolítica y económica de cada país provocó, en muchos casos, la aparición de problemas de diversa índole que impidieron explotar al máximo el potencial, y la situación actual de la televisión didáctica en la región es el resultado de esos problemas.

Así, aunque se cuenta con experiencias notables y duraderas en países como México, Brasil y Chile, en otros de gran densidad televisiva como Argentina y Venezuela el dominio de las cadenas comerciales y el poco interés que muestran en los programas educativos, ha llevado a que los programas de este corte sean pocos y de bajo nivel (Naji, 2009).

En materia de intercambio, apenas ha habido colaboración entre las regiones. No abundan los programas de circulación latinoamericana orientados a un mejor y recíproco conocimiento entre los pueblos, que difundan la cultura, las costumbres, la historia, la música, la danza, el arte, las inquietudes y logros de las distintas naciones de la región. Y a la vez, se advierte una gran preocupación por el alto porcentaje de programación de origen estadounidense (Fernández Medina, 2004; Lozano, 2008).

En opinión de Pérez Tornero y Vilches (2010), Iberoamérica adolece de proyectos basados en políticas educativas consistentes y sostenibles, concretas y efectivas porque en cada país el mapa del sistema televisivo es dominado por un grupo mayoritario de canales comerciales sin interés de arriesgar en programa y proyectos educativos. Desajuste que parte de la decisión de optar ciegamente por el paradigma norteamericano, sin consultar otras opiniones especializadas. Lo que determina que exista un enorme vacío respecto del conocimiento particular de los modelos, su desarrollo, el marco legislativo que rige a cada uno de ellos y menos aún el análisis

de la oferta de contenidos, formatos más relevantes en cada país y entre los distintos países.

El desarrollo de la televisión educativa en el contexto cubano no ha estado ajeno a estas mismas problemáticas, pero, de manera particular, se ha visto notablemente influenciado por las transformaciones experimentadas en el sistema educativo del país.

El presente acápite constituye un repaso tanto de la historia de la televisión educativa en la isla –con las diferentes etapas de su evolución- como de las principales características que permitieron la puesta en marcha del modelo de televisión educativa vigente, lo que a la vez desemboca en el análisis de las potencialidades y debilidades de ese modelo, marcado por las características contextuales, a través de las cuales se precisa lo que a consideración de los principales estudiosos del tema en el país, resultan elementos imprescindibles para el impulso de la educomunicación en las escuelas: la formación permanente del profesorado y el establecimiento de planes de investigación consecuentes con los problemas descritos.

Según Machado (2010), es de considerar el énfasis educativo, social y cultural de la estrategia informativa del Instituto Cubano de Radio y Televisión (ICRT) cubano, siendo otro de sus aspectos favorables el carácter gratuito del acceso de todos los cubanos a los canales de televisión nacional, provincial y municipal.

Así, existen canales de alcance nacional y canales dirigidos a públicos provinciales o municipales cuya estructura, en función del servicio que presta y del público al que va dirigida, el citado autor representa de la manera en que se grafica en la Figura 5.

Según Barreto (2006), en Cuba se han impulsado tres revoluciones educacionales, todas a partir del triunfo revolucionario del primero de enero de 1959. La primera de ellas en 1961, cuando se llevó a cabo la Campaña Nacional de

Alfabetización. Experiencia que fue apoyada con el empleo de los medios masivos de comunicación y dónde descolló, de manera sobresaliente, el uso de los mismos como parte de la propaganda de apoyo a la campaña.



Figura 5. Organización del Sistema Nacional de Televisión. Fuente: Machado (2010)

La segunda revolución educacional comenzó con la formación del Destacamento Pedagógico Manuel Ascunce Domenech, en el año 1972, dado el déficit de 20 mil profesores para las escuelas secundarias básicas y los institutos preuniversitarios que se estaban construyendo en todo el país. En esta etapa también se produjo una programación de televisión especialmente inclinada al apoyo propagandístico de las transformaciones que se estaban produciendo.

La tercera revolución educacional, comenzó a finales de la década del noventa, en el marco de lo que dio en llamarse *La batalla de ideas*, un programa de impulso estatal, orientado a la formación ideológica y al fomento de una cultura general e integral para el grueso de la población.

Esta última etapa se caracterizó por la instalación de un televisor y un video en todas las aulas de los centros educativos del país, a lo que se sumó la puesta en marcha de un canal educativo al que le seguiría un segundo canal educativo, con una

programación de teleclases para cada nivel de enseñanza, complementados con programas culturales e informativos.

Nació así la Televisión Educativa Cubana, que subordinada al Ministerio de Educación de la República de Cuba, se encargaría de diseñar y ejecutar la programación audiovisual dirigido a los centros escolares, en coordinación con el Canal Educativo, del Instituto Cubano de Radio y Televisión (ICRT).

A juicio del ministro de educación en aquel entonces (Gómez, 2003), el objetivo primordial de las teleclases era el de complementar –y no sustituir- las funciones del maestro. De tal manera, y por primera vez de forma sustantiva y constante, la televisión cubana pasaba a convertirse en un importante medio de enseñanza.

De tal forma, el presente educativo cubano se ha visto notablemente marcado por la existencia de la televisión educativa, la cual se inicia de manera emergente y en la búsqueda de un modelo que la caracterice. Este renacimiento se marca en la fecha del 2002, con la inauguración del Primer Canal Educativo, y se extiende hasta la aparición del Segundo Canal Educativo de alcance nacional (Hernández Galarraga y Hernández Herrera, 2003).

Con el surgimiento de los Canales Educativos se retoman las investigaciones sobre el uso de la televisión como medio de enseñanza y se insiste, desde el punto de vista conceptual, en la “Televisión Educativa” como la expresión genérica que hace referencia a toda emisión de programas educativos por televisión con el objetivo de mejorar la calidad de vida de la población.

Cinematografía Educativa constituye la casa productora de la Dirección de Televisión Educativa del Ministerio de Educación de Cuba que en la actualidad se dedica a la producción audiovisual educativa en diferentes soportes; se encarga de la elaboración de clases metodológicas para la preparación de los docentes en formación y

la actualización de conocimientos de los docentes con experiencia. Objeto social que se reafirmó con la grabación de 1008 videoclases para la Maestría en Ciencias de la Educación, prestigiada con la presencia de destacados pedagogos e investigadores de todo el país (Barreto, 2006).

Junto a este objetivo de superación del personal docente, se diseñan y producen, además, series audiovisuales y documentales para los diferentes niveles de enseñanza, como un complemento a los programas de estudio y una contribución al trabajo educativo del Ministerio de Educación.

González Castro (1997) apuntaba que la primera utilización de la televisión en funciones docentes que se realizó en América Latina, tuvo lugar en Cuba, en el mes de diciembre de 1950, en lo que constituiría una serie de emisiones científicas a los alumnos y profesores de medicina de la Universidad de La Habana.

Al margen de la significación del dato, lo realmente relevante para la historia no sólo de la educación, sino de la televisión cubana, sería ejecutado en las etapas posteriores, lo que alcanzaría su punto culminante y decisivo cuando, a finales de 1999, se comienza a desarrollar lo que se ha dado en llamar *Programa Audiovisual*, el pionero de más de cien programas gubernamentales para elevar la cultura general integral de la población y, en especial, para la transformación del sistema educativo nacional (Barreto, 2006).

Este programa suponía la integración de los medios audiovisuales en el sistema educativo cubano y según Barreto (2007), para la fundamentación del mismo se tuvieron en cuenta al menos cuatro aspectos esenciales:

Aspectos Tecnológicos: Se requirió adquirir un importante número de equipos de televisión y video, e incluso se reemplazaron por televisores de 29 pulgadas cuando se demostró su necesidad por las características físicas de las aulas cubanas. Fue

inaugurada una productora propia para materiales audiovisuales con fines educativos, sin necesidad de competir con otras productoras y sus fines de entretenimiento general. Se organizó la atención y mantenimiento del equipamiento instalado a nivel de municipio, para lo cual se formaron y destinaron recursos humanos y económicos propios, debido a que en muchos casos la instalación y seguridad de los equipos requirió modificaciones en la organización de los locales de las escuelas.

Lenguaje: Se emprendió una producción específica para cada grado escolar, y para todas las asignaturas previstas en los currículos vigentes, con tres tipos de programas bien definidos y estructurados desde el punto de vista de adecuación del lenguaje audiovisual a los objetivos trazados: Y que son, a saber: programas curriculares (teleclases), programas de apoyo curricular y de formación cultural general.

Se asumió que la producción de materiales audiovisuales con fines educativos tiene una forma de producir, un lenguaje determinado y se rige por cánones propios, que distan de la producción comercial o de entretenimiento en general.

Efectos en el aprendizaje: Se comprendió que aunque los materiales audiovisuales tienen aplicaciones muy diversas, concebidas desde su producción, los efectos en el aprendizaje de los estudiantes dependen más de su contexto de uso y del desempeño del docente del aula que del propio objetivo de producción. Por ello, se emprendió un proceso de capacitación a los docentes y padres, y se estableció la presencia de un asesor del Programa Audiovisual en cada centro docente.

Planteamientos curriculares: La presencia de estos medios en las escuelas impactó en los aspectos más importantes de los currículos escolares: los objetivos y contenidos y sus repercusiones individuales y grupales. Los métodos empleados hasta el momento fueron removidos al compartir espacio con los materiales audiovisuales que

llegaban, ya que modificaban las formas de acceso al contenido y obligaban a repensar el trabajo en el aula.

Así, se emitieron criterios de uso, materiales complementarios para la información y preparación del docente sobre los materiales audiovisuales que se producían y su forma de difusión.

Todos estos avances y cambios infraestructurales, no surgían en un contexto ajeno a las iniciativas educomunicativas, sino que estaban sustentados por una historia de avances paulatinos, estancamientos y retrocesos.

2.6.1. Historia de la Televisión Educativa Cubana. Etapas de su desarrollo. Primera Etapa: de 1960 a 1977

Durante la década del sesenta del pasado siglo, el Ministerio de Educación (MINED) y el Instituto de Radiodifusión (ICR) cubanos, se dieron a la tarea de organizar varios programas de educación televisada en apoyo a la Campaña Nacional de Alfabetización y luego dirigidos a adultos recién alfabetizados. Otros programas fueron destinados a estudiantes universitarios y para el consumo de la población en general. De tal modo, se aprovechaban los beneficios de la radiodifusión y la televisión en el proceso de enseñanza-aprendizaje que permitirían llegar a organizar un sistema de enseñanza dirigida a la educación general media, más una programación destinada al perfeccionamiento del personal docente de este nivel de educación (Barreto, 2006).

La iniciativa se correspondía con las razones clásicas del inicio del uso de los medios en la educación a escala universal: la creación de 10 000 aulas nuevas, más la escasez de maestros para atenderlas.

Las primeras iniciativas constituyeron clases aisladas reunidas bajo el título de *Aprendiendo en TV* y transmitidas por el *Canal 2*. Luego, en el curso de 1960-1961, se emitieron clases formales, con frecuencias diarias, de lunes a viernes, para la Enseñanza

Primaria en horario de 6:00 p.m. a 6:30 p.m. y para la Enseñanza Secundaria en horario de 6:30 p.m. a 7:00 p.m (Barreto, 2006).

Los contenidos –seleccionados de los programas oficiales de enseñanza sin un orden estricto- pertenecían a las asignaturas de Lenguaje, Ciencias, Estudios Sociales, Aritmética y Música, tanto para el nivel primario como para el secundario.

Estas emisiones contaban con la repartición previa de materiales impresos para maestros y docentes que eran publicados en forma de tabloides y distribuidos por medio de la revista *Bohemia* y el periódico *Prensa Libre*, bajo los títulos de *Páginas para Estudiar* y *Lecciones para Todos*. Asimismo, el Ministerio de Educación creó una comisión para llevar adelante planes educacionales y culturales para la radio y la televisión. Y a la vez se creaba la *Comisión Educacional para Radio y Televisión*; adscripta al Ministerio de Educación (MINED), aunque en la iniciativa también participaron los ministerios de Comunicaciones, de Trabajo, de Gobernación, de las Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR), la Central de Trabajadores de Cuba (CTC), el Instituto Nacional de Reforma Agraria (INRA) y la Organización de Radio y Televisión (Barreto, 2006).

El programa *Aprendiendo en TV* estuvo sesionando hasta 1963, año en el que le da paso a otros espacios en una televisión que, en el ámbito educativo, se orientará más en lo sucesivo hacia la Enseñanza Obrero-Campesina, a raíz de lo cual se mantienen al aire programas diarios sobre Matemática Recreativa, Biología Aplicada, Física y Orientaciones Técnicas, respectivamente.

El año 1968 marca el inicio de una nueva etapa cuando el Ministerio de Educación y el Instituto de Radiodifusión organizan dos bloques de programas con vistas a ampliar el uso escolar de la televisión.

El primer bloque –con una audiencia abierta- se estructuró sobre la base de programas de televisión dirigidos a toda la población -*Nuestros hijos, El hombre y su mundo, Arte y Folklore, El hombre y los sellos, Ciencia y desarrollo, Literatura, Escriba y Lea y Actualidad Educativa*-. El segundo bloque -con programación educativa directa o de audiencia controlada-, se dedicó a la transmisión de clases fundamentalmente en el nivel medio básico y fue destinado a los estudiantes de la actual provincia de La Habana, incorporados al plan de “La escuela al campo”, a los que se les ofrecía clases especiales de las asignaturas para todos los grados. Es a partir de esta etapa que se desarrolla el criterio de impartir clases por televisión como un sistema y se asumen, por primera vez, los términos de teleclases y teleprofesor (Barreto, 2006).

Con esta experiencia se inicia también la estrategia de confeccionar guiones que se revisaban y eran aprobados por especialistas del ICRT con dominio de las técnicas televisivas, como forma de hacerle frente a la escasez de expertos en televisión educativa, lo que promocionó, a juicio de Barreto (2006) el aprendizaje diario y la formación en la práctica reflexiva del personal técnico.

Estas primeras teleclases duraban 25 minutos. El resto del tiempo el educador trabajaba directamente con sus estudiantes en el aula, sobre la base de las orientaciones recibidas en la guía. De modo que con su transmisión se lograba –y en buena medida se aseguraba- la uniformidad en el cumplimiento de los programas de enseñanza vigentes.

En las transmisiones se incluían dramatizados con la participación de artistas y locutores de reconocido prestigio y, de tal modo, el uso de la televisión se establecía y generalizaba como un potente instrumento para el mejoramiento de la calidad de la educación, que a la vez contribuía a afrontar la masificación de la enseñanza y la falta de recursos y de personal docente calificado.

En el curso 1970-1971 el país adquiere el *video-tape* para las teleclases, y comienza a utilizarse para el plan “La escuela al campo”, etapa que finaliza en 1977, cuando mediante la Resolución 17/77 del Ministerio de Educación se suspenden las teleclases para Secundaria Básica y Preuniversitario (González Castro, 1997).

Al analizar esta primera etapa, Barreto (2006:40-44) la caracteriza por medio de los siguientes rasgos:

- a) Participación de asesores del Ministerio de Educación en la génesis y dirección del programa, garantizando la defensa de los objetivos pedagógicos y el seguimiento de los documentos rectores del MINED.
- b) Constitución de una estructura del Ministerio de Educación para la dirección del proyecto y la coordinación con el resto de los ministerios e instituciones participantes.
- c) Establecimiento de la duración de las teleclases hasta 25 minutos, aprobado por consenso docente.
- d) Se privilegia al docente como el principal artista y guionista de la programación, lo que garantizaba una correcta selección de los contenidos, su relación con los programas de estudios vigentes y un tratamiento didáctico adecuado.
- e) Introducción de los términos teleclase y teleprofesor.
- f) Participación de artistas profesionales en la realización de dramatizados como primer antecedente de trabajo conjunto y de recreación artística de los programas educativos.
- g) Preparación del personal del Instituto Cubano de Radio y Televisión (ICRT) para enfrentar la televisión escolar
- h) Preparación docente para enfrentar el medio televisivo.

- i) Generación de documentos de apoyo a la programación: guías para docentes y alumnos, orientaciones para el profesor y ejercicios para los alumnos.
- j) Establecimiento de un modelo de trabajo con ensayo previo a la emisión televisiva que potenciaba la discusión profesional entre el personal pedagógico y el técnico artístico, cual labor de coordinación para alcanzar una transmisión en vivo de calidad.

2.6.2. Segunda etapa: de 2000-2002. La televisión educativa como parte de La Batalla de Ideas.

En el año 2002, como fruto de una profunda reestructuración llevada a cabo en el sistema educativo cubano, debido a la necesidad de dinamizar, reanimar y perfeccionar un sistema de enseñanza que había sufrido graves desgastes en los convulsos y críticos años noventas, luego del desplome del socialismo europeo, la caída del comercio exterior en un 75%, y de un 35% del PIB, en un escenario marcado por el excesivo abandono docente, fue creado en Cuba el Primer Canal Educativo de la Televisión, seguido de la pronta habilitación de un segundo canal de similares características, parrillas de programación, diseño y fines (Vicent, 2005).

Lo que ha dado en llamarse la tercera revolución educacional cubana, fue la consecuencia del uso no tan solo de la televisión y del video, sino también de la computación; elementos que se convierten en factores insustituibles con fines instructivos y educativos y que contribuyen a estimular el interés y la motivación de los estudiantes, su pensamiento independiente, la reflexión crítica, el afán de investigación y la creatividad.

Pero las reales bases del más reciente modelo cubano de televisión educativa tuvieron su génesis, según Barreto (2006), en diciembre de 1999, cuando la Unión de Jóvenes Comunistas creó el Grupo Nacional del Programa Audiovisual (PAV), con la

responsabilidad de la estructuración, coordinación y distribución del equipamiento necesario.

En la estructuración del mismo participaron especialistas de diferentes organismos de la administración central del estado. Y se partió de preparar un grupo de maestros asesores que se seleccionaron en las escuelas a partir de su pertinencia profesional, para coordinar la preparación metodológica de los educadores en el trabajo con el programa y los medios audiovisuales.

Así, del 27 de enero al 8 de marzo de 2000, se inició una prueba piloto de programación educativa a través de los telecentros del país. El proyecto llamado *Mi TV*, transmitido por la Televisión Nacional, salió al aire de lunes a jueves en la mañana, con retransmisiones vespertinas y frecuencia quincenal, para facilitar el disfrute de la novedosa experiencia a todos los estudiantes desde sus centros mediante rotaciones organizadas.

Caracterizaba a este primer proyecto la poca diferenciación por edades o por grado específico, pero así y todo, esta programación –con excesiva duración de una hora y cuarenta y cinco minutos- se mantuvo hasta finales del curso 1999-2000, basando su propuesta en las producciones audiovisuales existentes en los archivos de varias productoras de video y de televisión del país, las cuales eran sometidas a una edición posterior y conformaban un programa en bloque relativamente balanceado, pero todavía distante de los intereses instructivos y educativos, planteados en los currículos del MINED.

El sistema de trabajo consistía en establecer una serie de prioridades temáticas iniciales que se hacían coincidir con las propuestas de guionistas y directores de televisión, y donde muchas veces primaban estas últimas: el personal de la televisión elaboraba los guiones que posteriormente eran revisados por asesores del MINED,

conformando de este modo los programas en bloque de cada enseñanza con periodicidad semanal y/o quincenal.

Una vez producido el material, los asesores del MINED elaboraban un documento con sugerencias para los educadores con una información elemental sobre lo que sucedería en cada programa, pero que no existía un mecanismo de reproducción y distribución que garantizara la llegada sistemática y en tiempo a cada docente (Hernández Galarraga y Hernández Herrera, 2003).

Con base en estas dificultades, en el curso 2001–2002 el programa se caracterizó por la diversificación de algunos espacios por grupos de grados dentro de una misma enseñanza y el aumento de la frecuencia de transmisión. Así, las Enseñanzas Primaria y Especial contaron con un programa semanal para primer grado, y otro para segundo y tercer grados, con emisiones de 45 minutos cada uno y un programa para cuarto grado, y otro para quinto y sexto grados, con 50 minutos al aire identificados con el título de *Mi TV para Crecer*. A su vez otro programa *Mi TV para Aprender* estaba destinado a los adolescentes de Secundaria Básica y de las escuelas de oficios, no teniendo en cuenta la diferencia de intereses de los estudiantes de estas enseñanzas (Barreto, 2006).

Posteriormente, se planificaron programas por separado para cada grado, con frecuencia semanal, y una hora de duración. En total se produjeron 15 espacios para esta enseñanza y el programa de superación para maestros *Superación Cultural*, de gran impacto en la preparación de los docentes de todos los niveles de enseñanza.

Esta nueva organización de la programación, aunque con un mayor acercamiento a las características de la enseñanza a la que estaba dirigida, se realizó también bajo principios de producción televisiva –no era conducida por docentes-, sin considerar los fundamentos pedagógicos y sin tener en cuenta los documentos rectores del MINED.

En opinión de Barreto (2006: 45-51) esta segunda etapa del desarrollo del audiovisual educativo cubano, se caracterizó por los siguientes elementos esenciales:

- a) El MINED operaba como usuario al que únicamente se le consultaba para la aprobación de los programas ya elaborados, lo cual puso en franca desventaja el logro de los objetivos pedagógicos.
- b) Producción de una programación única, no curricular, solo cultural y política.
- c) Transmisión de un único programa para varios grados, como muestra de la no observancia de las particularidades psicopedagógicas de cada edad.
- d) La programación era grabada y editada, no transmitida en vivo, lo que garantizaba un proceso de evaluación más adecuado y un mayor nivel de calidad en la realización, al no someterse a las limitaciones de la transmisión en vivo.
- e) Participación de educadores jubilados, lo que ayudó a incorporar la experiencia de docentes de reconocida trayectoria.
- f) Se inicia la selección de los asesores del Programa Audiovisual por las escuelas y se establecieron las funciones de estos.
- g) No utilización de docentes en su programación, lo que acentuó la subordinación de los objetivos pedagógicos a los técnico-artísticos. Los guiones eran elaborados por el ICRT y revisados por asesores del Ministerio de Educación.
- h) Se impulsó la distribución por las escuelas de televisores y videos.
- i) Ausencia de una guía escrita (tabloide) para orientarse en la utilización de la programación escolar.
- j) Elevada calidad artística de la mayor parte de los programas.

2.6.3. Tercera etapa: de 2002 a 2005.El Canal Educativo

A partir de mayo de 2002 el Ministerio de Educación crea la Dirección Nacional de Televisión Educativa, con el propósito de coordinar, con la ayuda de otros ministerios, la producción de la programación de un Canal Educativo destinado a apoyar el Sistema Nacional de Educación desde una función de complemento al trabajo de los educadores y la escuela, como vía de superación para los educadores y como opción para la ampliación de la cultura general integral de los estudiantes y educadores. Primeramente, en fase experimental, la programación de la televisión escolar estuvo destinada a estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en los territorios de La Habana, Ciudad de La Habana, y la ciudad de Santiago de Cuba. Se diseñó una programación televisiva para cada grado de todos los niveles de enseñanza, teniendo como nivel de partida los fines y objetivos de cada nivel educacional, articulados y complementados en los currículos vigentes (Hernández Galarraga, Barreto y Hernández Herrera, 2004).

Paralelamente se editó, en formato de tabloide, un documento con informaciones y sugerencias para los educadores, en donde se abordaba el contenido de las emisiones y se daban orientaciones para su utilización eficiente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta las características psicológicas de los estudiantes y su desarrollo en cada uno de los grupos etáreos.

En relación con los horarios se experimentaron espacios de 10, 15, 20, 25, 30 y 45 minutos en todos los niveles de enseñanza y, a partir de los reclamos de los docentes y el interés expresado por la dirección del MINED, se concibieron espacios para tratar contenidos de todas las asignaturas previstas en los planes de estudio de todas las enseñanzas y programas y se diseñó un programa de superación para maestros de todas las enseñanzas.

Todas estas iniciativas se conjugaron con la recogida del estado de opinión de los involucrados en la prueba piloto, y las opiniones recopiladas sirvieron de base para la modificación de la tipología de los programas, sus recursos dramatúrgicos, la conformación de los set o locaciones, el empleo de recursos didácticos auxiliares, entre otros (Barreto, 2006).

Así Barreto (2006:55-57) resume como principales características de esta etapa, las siguientes:

- a) Protagonismo del MINED en la selección de las asignaturas y contenidos a tratar en la programación.
- b) Establecimiento de tres tiempos de duración de los programas: 15, 25 y 45 minutos, de acuerdo con los resultados de los instrumentos aplicados y modificándose de un semestre a otro.
- c) Introducción de tres tipos de programas básicos: curricular, de apoyo curricular y de formación cultural general.
- d) Se diversifica la programación para cada grado, con lo que ascendió a 56 espacios -29 de Educación Primaria, 22 de Secundaria Básica y 5 de Preuniversitario- la cantidad de programas emitidos.
- e) Comenzó la programación curricular, tomando como referencia los planes de estudio.
- f) La programación se ubicó de la siguiente manera: los programas curriculares en forma de teleclases por la mañana, y los programas de apoyo a los currículos y los de cultura general, en la tarde.
- g) Participación de profesores y expertos de los Institutos Superiores Pedagógicos en la emisión de los programas y en la elaboración de los guiones.
- h) Se combinaron los programas grabados con la transmisión en vivo.

- i) Se evaluaron los gustos, las preferencias y el grado de satisfacción con los programas.
- j) Se investigó la relación entre el horario televisivo y las posibilidades de implementación en los centros escolares.

Elementos que posteriormente, en los cursos sucesivos, se irían perfilando bajo un mayor rigor y el beneficio de la experiencia, dando paso así, a lo que varios autores (Barreto, 2006; Rivero, 2006) califican como la entrada en la etapa de perfeccionamiento del proceso de producción de la Televisión Escolar, caracterizada por los siguientes avances cualitativos y cuantitativos:

- a) Aumento del número de programas y estandarización de su tiempo.
- b) Se concretizan métodos para las teleclases y una producción televisiva para los tres tipos de programas, especialmente en la Educación Primaria.
- c) Se declara el objetivo de las teleclases como modelo para el profesor de aula.
- d) Se seleccionan nuevos temas y asignaturas para ser transmitidas por televisión.
- e) Se retoma el uso del tabloide o guía para el maestro.
- f) Se continúa con la medición de gustos, preferencias, aprendizajes, motivaciones y relación de los programas con los planes de estudio.
- g) Se evalúa el desempeño del docente en el uso de los medios audiovisuales (antes, durante y después de la transmisión) y su vinculación con el trabajo metodológico.
- h) Se evalúa el desempeño del teleprofesor.
- i) Se realizan estudios nacionales en coordinación con la empresa Radiocuba para medir la calidad de la recepción televisiva.

j) Se perfecciona la organización escolar y los horarios televisivos (Barreto, 2006:65-66).

El trabajo sostenido en este sentido, hace que ya para la programación del curso 2004-2005 sea posible la puesta en vigor de una primera versión de lo que puede catalogarse como un modelo de programación basado en una concepción pedagógica, complementaria al programa educativo, caracterizada por integrar los diferentes contenidos del programa educativo en un guión -artísticamente concebido- para dar salida a las necesidades educativas de las diferentes edades.

En la educación inicial o preescolar se conservaron espacios anteriores y se crearon otros para el programa *Educa a tu hijo*. Se abordaron temas, retomados en semanas alternas, para profundizar en la información y el conocimiento de docentes, ejecutores y familias, en el desarrollo de las habilidades de los pequeños.

En la Educación Primaria, a partir del objetivo de elevar los niveles de calidad en función del aprendizaje en Lengua Española y Matemática, se diseñó la nueva programación para los grados cuarto, quinto y sexto en el horario de la mañana. La programación continuó presentando las teleclases de Educación Plástica y Educación Musical en la sesión de la mañana, y los programas de cultura general y los complementarios de apoyo a las otras asignaturas en la tarde.

Para una mejor organización del horario escolar se mantuvieron los días y horarios de salida al aire de los programas para la mayoría de los grados y asignaturas.

Entre los ajustes realizados en la etapa, se adecuó la programación de primer grado para garantizar la observación de los programas después del horario de sueño de los escolares. En quinto y sexto grados se incluyó la asignatura Historia de Cuba como respuesta a la solicitud de estudiantes y docentes (Herández Galarraga y otros, 2004).

En esta etapa fue comprobada la necesidad de intercambio entre los estudiantes, al concluir cada programación, para valorar lo aprendido, y para satisfacer las necesidades individuales y diferentes ritmos de aprendizaje.

Se dispuso el empleo de recursos de interacción con los escolares, la voz en off, el uso de modelaciones, experimentos e imágenes en movimiento con el apoyo de presentaciones en *power point*. Se reforzó la orientación hacia el estudio independiente desde cada espacio televisivo. Se interrelacionaron los contenidos de los programas con *softwares* educativos, videos y enciclopedias (Hernández Galarraga y Hernández Herrera, 2003).

La enseñanza especial recibió en los tabloides la información para la preparación previa de las temáticas, las adaptaciones curriculares y los niveles de ayuda, según las necesidades educativas especiales de sus escolares.

Para la Enseñanza Secundaria Básica y Media Superior se consolidaron los programas *Video para Secundaria Básica y para Preuniversitario*, que tenían como objetivo fundamental contribuir al trabajo del profesor, ofreciendo clases en soporte de video grabadas por profesores experimentados en las asignaturas correspondientes, pero producidas con la metodología y la tecnología de la televisión escolar.

También aquí la educación de adultos comienza a recibir una programación destinada al *Curso de Superación Integral para Jóvenes*, en el horario de las 6:00 p.m., donde se imparten las asignaturas previstas en sus planes de estudios.

A juicio de Barreto (2006: 74-75), esta etapa aporta los siguientes elementos a la conformación del modelo actual de Televisión Educativa Cubana:

- a) La potenciación de la producción televisiva de tres tipos de programas esenciales: el curricular, el de apoyo curricular y el de formación cultural general

- b) La potenciación de los estudios sobre el impacto de la producción de televisión escolar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- c) La exigencia de habilidades para la selección y ratificación de los teleprofesores, referidas a la actualización y búsqueda de información por diversas vías impresas, digitales, físicas o virtuales, en el dominio de los ordenadores y sus programas, la elevada preparación cultural general y estética, y la excelencia didáctico-metodológica.
- d) La inclusión de actores y conductores profesionales para desarrollar algunos programas televisivos, y los dramatizados.
- e) Perfeccionamiento del tabloide.
- f) Reevaluación de todos los contenidos para ser tratados en televisión en todos los niveles de enseñanza, cubriendo todas las asignaturas de los planes de estudio.
- g) La preparación del docente en la utilización eficiente del medio y el conocimiento de los contenidos fundamentales.

Conjuntamente, la experiencia permitió desarrollar, a partir de la coordinación más directa del MINED y el ICRT, una interdependencia entre la finalidad y los objetivos de la producción de televisión escolar y el fin y objetivos del Sistema Educativo. Se estableció como necesario la existencia de un equipo técnico artístico fijo por asignatura y el diseño de la programación de manera integral para el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de las necesidades de la escuela, con el teleprofesor en la selección de los métodos y procedimientos para la producción audiovisual de los contenidos seleccionados por el MINED, y en interacción con el educador en el aula y con los estudiantes, a través de diferentes acciones (Hernández Galarraga y otros, 2004).

Se consensuó que los tiempos televisivos debían fluctuar entre 10 y 27 minutos para la programación curricular -en dependencia del grado-, y alrededor de los 15 minutos para la programación de cultura general (Barreto, 2006).

Así las cosas, es de resaltar cómo a través de las diferentes etapas descritas se percibe una evolución no siempre sostenida en el sentido de la mejora, con evidentes retrocesos de una a otra etapa, pero que en los últimos años, con la potenciación del uso del medio televisivo, ha tenido un favorable transcurso que define a su vez las bases de una estructura organizativa diferente.

2.6.4. Hacia un modelo pedagógico de Televisión Educativa Cubana

La sistematización de una práctica de producción televisiva en las diferentes etapas de transformaciones del sistema educativo cubano anteriormente esbozadas, permitió la elaboración del modelo pedagógico de televisión educativa que se aplica en el país desde el curso 2004-2005 por medio de una programación de Canal Educativo destinada a las escuelas del sistema educativo cubano.

Dicho modelo es, según su principal gestor e investigador, Iván Barreto (2010: 78):

...una representación de un sistema determinado de fundamentos y funciones de la Televisión Escolar y de los sujetos que participan en su proceso de producción (teleprofesores, estudiantes, profesores y equipo técnico artístico), siguiendo un procedimiento pedagógico y tecnológico que garantiza el cumplimiento de los fines educativos trazados en una etapa histórica.

El modelo concreta las particularidades de la Televisión Educativa Cubana de acuerdo al fin y los objetivos del sistema educativo cubano y los currículos vigentes, y contempla las formas de organización de la producción televisiva, así como la evaluación del producto audiovisual.

A juicio de su principal impulsor, es un modelo que se caracteriza por (Barreto, 2006:79):

- a) Ser abierto.
- b) Ser flexible.
- c) Ser dinámico.
- d) Ser multidimensional.

Al denominarse como un modelo pedagógico, se plantea que viene condicionado por lo fines y objetivos de la educación y sirve para orientar la teoría y la política educativa y de radiodifusión con fines docentes en su realización práctica.

El mencionado modelo fue validado por criterio de expertos. Los resultados obtenidos por la investigación final llevada a cabo a nivel nacional por el especialista Iván Barreto (2006), destacaron el grado de aceptación que tuvo el modelo pedagógico propuesto durante la última etapa de la televisión educativa en cuanto a las variables forma de organización del producto audiovisual, tiempos televisivos, tipología de los programas, medios auxiliares, sujetos participantes en el proceso de producción y sistemas de relaciones, así como el procedimiento general de producción. Concomitantemente se hizo un análisis cualitativo, a partir de las recomendaciones de los expertos y se profundizó en los fundamentos teóricos del modelo, especificándose con más precisión los roles del profesor del aula y del alumno. También los criterios emitidos por los expertos motivaron la reconsideración de los tiempos de duración de los programas destinados a la educación de adultos y la revisión de los objetivos y contenidos de la guía para el alumno, considerando la existencia de los libros de textos y la situación económica que enfrentaba el país (Hernández Galarraga y otros, 2004).

La Televisión Educativa Cubana vendría a formar parte, pues, de una red de información educativa del sistema nacional de educación que aspiraba a consolidar un

modelo pedagógico y tecnológico flexible que se adaptara a las necesidades particulares de cada centro escolar en el uso de los canales educativos existentes, el manejo de una intranet educativa y la utilización del video y de otros medios, electrónicos.

La misma se concibió, desde su mismo comienzo, no como una acción aislada, sino como un eslabón de la serie de acciones emprendidas para garantizar una educación general integral; lo cual respondía, en primer lugar, a la voluntad política del gobierno cubano.

En tal sentido se caracterizó por su masividad, su alcance nacional y su diseño para la no exclusión.

A pesar de las peculiaridades que la sustentaban no constituía una alternativa educativa independiente y aislada, sino un apoyo y soporte del sistema educativo en la potenciación de la transformación y mejora de las enseñanzas de todo el sistema nacional de educación en aras de una educación más efectiva, dinámica, democrática, justa y de calidad.

Su programación no estaba diseñada en busca de la sustitución del educador, sino que le servía de complemento -al compartir con él parte de su rol en la transmisión de información- para permitirle la impartición de una clase más diferenciada, acorde con las necesidades de sus estudiantes, especializada en el tratamiento de determinados contenidos, y con el objetivo de lograr un mayor vínculo de la escuela con la vida, reforzando el carácter politécnico de la educación, la unidad entre lo instructivo y lo educativo y el enfoque político-ideológico. (Barreto, 2006).

De esta manera perseguía captar el interés de los estudiantes y enfocar su atención, presentando contenidos básicos, proponiendo preguntas y problemáticas claves, utilizando todas las bondades del lenguaje audiovisual para aumentar la motivación del estudiante y su disposición para el aprendizaje, y colocaba al educador

en posición favorable para lograr sus objetivos, ofreciéndole al maestro en el aula una serie de recursos ubicados a menudo más allá de su alcance (Hernández Galarraga, 2003).

Así se concibió un equipo -el teleprofesor, el equipo técnico-artístico y el educador- que participaba de forma directa en la generación del producto, esforzándose por desarrollar la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de la manera más adecuada posible, desde sus roles y en interacción con los otros (Barreto, 2006).

Sin embargo, la simple introducción de una televisión escolar no produce, automáticamente, un cambio educativo en el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que a medida que la televisión se impone como medio de enseñanza y pasa de ser suplemento a ser complemento y a integrarse dinámicamente en el proceso de información y formación de los estudiantes atendiendo a su diversidad, es la escuela, como principal receptora de las informaciones y los servicios provenientes de la televisión, la que debe generar iniciativas para el aprovechamiento eficaz de estas ventajas (Barreto, 2006).

Dentro de la escuela, el papel fundamental corre a manos del docente que, si es creativo, convertirá estos medios audiovisuales en sus aliados, pero si no lo es, desaprovechará penosamente todas las facilidades puestas a su alcance.

Disponer de la televisión educativa como aliada en el proceso docente, exige, con mucha mayor fuerza, repensar las prácticas pedagógicas, buscando una mejor y más dinámica educación desde el propio proceso de producción audiovisual, a la sazón estrechamente vinculado al proceso general de enseñanza-aprendizaje. Por ello se necesita una producción de televisión escolar flexible, que entienda y atienda las potencialidades de sus sujetos participantes y se ajuste a su época, a las necesidades de su tiempo y a las características tecnológicas del medio; que se oponga al verticalismo,

a la asimilación y transmisión acrítica de la información y a la manipulación de los estudiantes y tenga muy en cuenta las particularidades del contexto cubano, con sus ventajas sustanciales y sus limitaciones a considerar (Hernández Galarraga, 2003).

2.6.5. Particularidades del contexto cubano. Potencialidades y retos de la televisión educativa

Resultado de las transformaciones que vive la escuela cubana, presa de una crisis económica sustantiva y de un modelo sociopolítico y económico particular, surgida como estrategia para hacerle frente a la escasez de docentes y apoyar la escasa preparación de maestros emergentes -formados con el objetivo de paliar la deficiente relación número de alumnos por maestro/profesor en el país-, la Televisión Educativa Cubana, de carácter absolutamente público, destinada a realizar una función de complemento de un sistema educativo masivo y de probada eficacia, lo que la hace poseedora de interesantes características dentro de su entorno -país con un alto grado de homogenidad poblacional, monolingüe, con un sistema de educativo centralizado que responde a una concepción ideológica marxista-, sin dejar de presentar similitudes -subdesarrollo económico, raíz cultural común- con los países de la región, y en medio de un ambiente de alto nivel de intercambio -a través de las misiones cubanas de alfabetización en los países pobres del hemisferio-, tiene el objetivo fundamental -según reza en sus estatutos (MINED, 2002)- de contribuir a la formación de la cultura integral de niños, adolescentes y jóvenes, para lo cual integra un colectivo de maestros con experiencia en el quehacer audiovisual, asesores-especialistas de las universidades pedagógicas y directivos de la dirección, y cuenta con la colaboración de los Ministerios de Salud, Cultura y Deporte.

Estas transformaciones rebasan el espacio del aula y se proyectan hacia el entorno de la escuela, lo que implica la incorporación de estos recursos a la actividad

extraescolar, en las escuelas de padres y en las relaciones escuela-comunidad, e implica también la consideración de una serie de elementos de índole más generalista.

Así, Rivero (2010) enuncia una serie de posibilidades y limitaciones fundamentales a tener en cuenta a la hora de analizar el estado de la cuestión de la televisión educativa en Cuba.

Dentro de las potencialidades de contexto, menciona el alto grado de institucionalización estatal existente en este campo.

Tal y como se ha podido verificar a través de la historia de la implantación del modelo, Cuba cuenta con una amplia red de organizaciones y sus dependencias que pueden y de hecho son usadas para el cumplimiento de los más altos propósitos educativos. Se cuenta con locales, recursos y personal calificado en instancias extraescolares y escolares. Así, en cada escuela primaria y secundaria se ejecuta el *Programa Audiovisual*, gracias al cual se cuenta con un maestro asesor; un televisor y un video por aula, de modo que en cada provincia existe un Centro Provincial De Cine y varias videotecas municipales. En cada municipio una sala de cine responde al *Programa Audiovisual* y tiene asignados dos comunicadores especializados en este campo. Por otra parte, la naturaleza estatal de las referidas instancias favorece la correspondencia con los valores del proyecto social, en detrimento de aquellas que priorizan el valor mercantil y comercial (Rivero, 2010).

Rivero matiza la necesidad de asumir con cautela esta potencialidad, debido a que un exceso de institucionalidad pudiera implicar altas dosis de burocratismo y formalismo contraproducente en cuanto a la posible generación de indicaciones, objetivos y metodologías establecidas desde un nivel central desconectado de los intereses y capacidades de los actores involucrados, presas de la falta de espontaneidad y la falta de compromiso real de sus ejecutores y ejecutadas, a su vez, por mandato.

Sin embargo, el aprovechamiento de esas estructuras como espacios formativos – por medio de un equilibrio entre lo pautado desde las esferas superiores y lo que las condiciones de contexto necesitan-, así como la concesión de ciertos grados de autonomía y flexibilidad en la ejecución de los proyectos, constituye una fortaleza considerable para el logro de los objetivos propuestos.

Otro de los elementos favorables, esbozados lateralmente en el comentario anterior, lo es el hecho de que la industria del audiovisual cubano no funciona como una actividad comercial, ni regida por cánones de rentabilidad económica, donde el incremento de las audiencias determina los productos a ofrecer.

En Cuba, sin desestimar esa dimensión económica, sí tiene un mayor peso el compromiso instructivo de sus medios, los cuales son en su totalidad estatales, lo que también garantiza una correspondencia entre sus contenidos y los valores que el proyecto quiere inculcar y se evidencia en una voluntad gubernamental que el producto audiovisual esté orientado en un sentido didáctico, en manifiesto distanciamiento de los conceptos de *rating* de audiencias.

Otro valor fundamental es que la escuela, al no haber perdido fuerza como fuente principal de transmisión del saber, podría convertirse en un espacio educomunicativo muy potente. La sociedad de la información (o *Sociedad Red*), en la cual existe una gran capacidad para hacer transitar la información de manera rápida y precisa, no es el espejo de la sociedad cubana. Los problemas a los que se enfrenta la institución escolar en el país no están dados por la amplia difusión digital del conocimiento, sino por si casi absoluta ausencia, debido a que las vías y equipamientos necesarios para ello, no están al alcance de toda la población. Esto, que es sin dudas uno de los tantos rostros que puede tomar la brecha digital, adquiere características particulares y especiales en Cuba, donde la falta de tecnología no significa que la población esté totalmente desconectada

ni carente de preparación para asumir una conexión, ni que no se funcione bajo los lineamientos de una lógica digital, sino que se da una distribución desigual de estos recursos a nivel del espacio social a favor de las instituciones, ministerios y sectores priorizados para el desarrollo social, en detrimento del individuo común. Lo que, evidentemente, potencializa aún más la labor de la escuela cubana que coexiste con otros espacios de interacción con la cultura –como los medios de comunicación- que se han ido incrementando con respecto a épocas anteriores. Pero el elemento distintivo en este caso es que dichos implementos tecnológicos, por ser en varios sentidos insuficientes, no han desplazado de su primacía en la transmisión de la cultura a la institución escolar, como sí ha ocurrido en otras realidades (Rivero, 2010).

Es que, además, dada la correspondencia que se logra entre escuelas y demás medios, cuyo carácter estatal garantiza la similitud de valores, conductas e ideología que se transmiten a través de ambas instituciones socializadoras, es factible el desarrollo homogéneo de un proyecto cultural y educativo pertinente. Lo que no entraña, en ninguna medida, una mistificación de la escuela cubana, ni una negación de los problemas que la configuran, sino simplemente resaltar que fuera de la digitalización y *massmediatización* de la vida cotidiana, la escuela cubana sigue gozando con un reconocimiento social que, aunque precise ser perfeccionado, constituye un espacio crucial de amplias potencialidades para generar en ella verdaderos procesos de educomunicación.

En el rango de las limitaciones y desafíos que le quedan por delante a las iniciativas de comunicación educativa en Cuba, Rivero (2010) considera una serie de elementos dentro de los cuales, en primer lugar, esté el impulsar una mayor implicación de la institución escolar en la generación y lectura crítica de los productos audiovisuales. Además de asimilar la introducción de los medios masivos en el aula

como parte esencial del mundo social, mediante la imprescindible enseñanza de su lectura, comprensión y maneras de hacer, a través del asumir su integración desde una asimilación activa y crítica.

Tal y como apunta Varela (1995) la escuela, a través de la alfabetización y la jerarquización de la escritura, ha desatendido el bagaje cultural presente en el universo audiovisual y no ha logrado superar la contradicción entre una cultura de la palabra - privilegiada en el ámbito escolar- y la cultura icónica o audiovisual que hegemoniza casi todos los espacios sociales.

Se trataría, entonces, actuar en dirección de la articulación entre un saber pedagógico, de larga tradición, con el saber comunicacional.

Y aunque como ha sido dicho, el contexto cubano está menos afectado por esta problemática de la massmediatización desproporcionada, en el mismo es también posible encontrar esa desarticulación entre lo comunicacional y lo letrado, sobre todo escuela adentro, siendo mayor el compromiso educomunicativo en las organizaciones de perfil cultural que en las académicas. Así, si bien muchas de las experiencias se desarrollan en el espacio físico de las escuelas, la mayoría no son generadas por su personal docente, ni forman parte del currículo escolar. Incluso se organizan más por el interés personal de quien las planifica, que por una conciencia clara de la necesidad de involucrar estos aspectos como parte de los contenidos de aprendizaje relevantes (Ramos, 2004).

Si en algunos países del contexto latinoamericano existen comisiones, leyes y programas curriculares específicos que estimulan y legislan la inserción de los medios masivos como parte de la dinámica escolar, en Cuba existe un evidente rezago en dar respuesta a la centralidad de los medios y en considerarlos como contenido legítimo de

los procesos de enseñanza y de aprendizaje con igual nivel de importancia que la Matemática, la Literatura, la Lengua natal u otra disciplina científica (Rivero, 2010).

Por tanto, es imprescindible movilizar la escuela, reforzando su tarea de enseñar a pensar de forma crítica. Sólo así, según apunta de Val (2000), es posible crear una conciencia de exigencia en cuanto al producto audiovisual.

Esta consideración debe cuidarse, además, de no derivar hacia el extremismo de reducir la educación visual a su sola dimensión didáctica. En sus estudios de campo, Rivero (2010) observa una mayor atención a la dimensión didáctica de los medios masivos, en detrimento de su abordaje como objeto en sí mismo. Tal y como apunta dicha autora, existe el *Programa Audiovisual* que funciona en todas las escuelas primarias y secundarias del país, que cuenta con una gran infraestructura de tecnología y personal –se ha instalado un televisor y un video en cada aula, una videoteca a nivel municipal y una estructura de personal que involucra desde el jefe del programa nacional, los responsables a nivel provincial y municipal hasta el maestro asesor en cada escuela-, sin embargo el objetivo fundamental de estos elementos, es apoyar el proceso docente. Estrategia que, como se ha dicho con anterioridad, comprende tres tipos de programas: el curricular -diseñado en correspondencia con las exigencias del currículo escolar, a partir de los fines y objetivos planteados en el programa de estudio, utilizando la teleclase como formato fundamental de producción-, el de apoyo curricular –que complementa los contenidos presentes en el currículo y se presenta mediante juegos, curiosidades, discusión de pequeños videos didácticos, entre otros- y el de formación cultural general – que tiene en cuenta los contenidos del currículo, pero lo abordan de forma integrada, relacionando diferentes áreas del conocimiento de las esferas del saber-. Pero así y todo, según apunta Rivero (2010), lo esencial de este proyecto es usar los medios masivos como instrumentos de aprendizaje y en este sentido, a su juicio, se

manifiesta un desequilibrio con respecto a la dimensión de contenido, por lo que su alerta radica en que dicho proceso debe ir acompañado de una integración de los medios masivos como contenido esencial de cualquier acción instructiva.

Este enfoque, conduce, inexorablemente, a la necesidad de legitimar a la televisión como un medio imprescindible sobre el cual ejercer acciones formativas.

Según los estudios realizados por varios autores (Ramos, 2001; Rivero, 2010), los resultados avalan al cine como el campo del audiovisual sobre el cual se han gestado en mayor medida las estrategias eudocomunicativas cubanas. Sin embargo, en un país donde el visionado de la televisión constituye la primera práctica cultural de la población en su tiempo libre, resulta urgente considerar a la televisión como contenido de análisis y estudio.

Siendo, en consecuencia, otro de los retos, el estudiar los procesos de recepción que este visionado genera, con vista a terminar con aquellas actitudes tradicionales, en relación con la audiencia, que oscilan entre el paternalismo y la consideración reduccionista de utilizarla como una simple destinataria de mensajes, tomar al receptor como ente pasivo y a los medios como elementos todopoderosos, capaces de manipularlo.

Por lo tanto, en Cuba habrá que apostar también por la reivindicación del carácter activo y creativo de telespectador, teniendo en cuenta sus más disímiles identidades, sus rasgos sociodemográficos, sus condicionamientos culturales, contextuales y estructurales que autores como Fuenzalida (1990) y Orozco (1991) han preconizado. De ahí la necesidad de reasignar, refuncionalizar y otorgar nuevos sentidos a los mensajes, a partir de un proceso constructivo, dialéctico y conflictivo que descifre las distintas formas de recepción, sin obviar el contexto socio-cultural en que se encuentra y sin dejar de atender a los consumos mediáticos en ámbitos extrainstitucionales. Pues si bien

la mayor interacción de la población con los productos audiovisuales se da a través de canales estatales, sometidos a cierto rigor de calidad en su selección y facturación; esto no niega la existencia, en paralelo, de otros espacios de producción y transmisión de la cultura, alternativos a éstos, donde el individuo se encuentra ante cierto caos a la hora de elegir lo que desea ver.

También en este sentido, el reto estaría en generar mecanismos para que estos aprendan a escoger productos audiovisuales, partiendo de la identificación de los componentes que están condicionando ese consumo extrainstitucional y siendo capaces de generar productos opcionales en sintonía con sus deseos, prioridades y vocaciones de la población. Proceso de creación que sería más efectivo si se involucran a los destinatarios en todas las etapas de las realizaciones audiovisuales que se llevan a cabo.

Los elementos señalados, como se ha visto, son variados y abarcan desde las actitudes de los implicados, la voluntad gubernamental para su implementación, la relevancia que se le atribuye, hasta cuestiones vinculadas con los recursos, infraestructura o de gestión. Todo lo cual nos habla de que este propósito no puede establecerse por decreto, sino que precisa la anuencia de intereses, actores e instancias (Rivero, 2010).

En tal sentido, si un aspecto se perfila fundamental en el impulso de la televisión educativa, lo es sin dudas la formación del profesorado.

2.6.6. Formación del profesorado cubano en la utilización de los medios

Cuando hablamos de la enseñanza, en y con medios, y de las dificultades que la misma atraviesa, con frecuencia los análisis conducen a un elemento de sustantivo peso, común a nivel internacional en casi la totalidad de las iniciativas de educomunicación: la formación del profesorado.

En Cuba, resulta también una necesidad, emanada de un problema constatable, la preparación sistemática del profesorado en temas que le permitan estar a tono con su tiempo, y de esta forma poder contribuir a la formación de los educandos.

En un gran número de países múltiples publicaciones impresas y electrónicas - libros, revistas, folletos, entre otros formatos de habitual empleo-, se difunden para contribuir a satisfacer las carencias de formación que presentan los docentes. Pero cuando la práctica diaria de la totalidad de los docentes de un país se ve favorablemente “invadida” por la incorporación de elementos como la televisión y el video, la urgencia de una formación en este sentido se intensifica, pasando a ser obligatoria.

Con el actual desarrollo de la televisión educativa, el cubano ha dejado de ser aquel contexto en que la incorporación de medios quedaba a la autonomía de unos cuantos innovadores por cuenta propia. Al incorporar los referidos medios de forma masiva en el sistema educativo, el país se ve obligado a contar con un profesor que asuma, con conocimiento de causa, el rol de mediador entre el alumno y el medio.

Por ello, casi al unísono de la aparición del primer canal de corte educativo, en el mismo año 2002, surgió el espacio *Para ti Maestro*, con una frecuencia de transmisión de una vez por semana (martes, 4:30 p.m.) y posterior retransmisión (sábado, 10:00 a.m.) (Hernández Galarraga y otros, 2004).

Con tiempo de duración de 27 minutos, el material asume como estructura la conversación y en el mismo una presentadora intercambia con un especialista invitado que aborda un tema específico, insertándose a la entrevista central una serie de secciones adicionales y variadas como: *La educación por el mundo*, *Entrevistas* y *Eventos* que alternan con el esquema conversacional (Hernández Herrera y Barreto, 2006).

De esta manera *Para ti Maestro* ha tratado diversos temas como los relacionados con el uso del televisor y el vídeo en las clases; procurando, con ello, difundir en un breve tiempo y con la urgencia necesaria, una serie de nociones prácticas elementales para el desempeño del profesorado en las aulas.

El método de empleo de estos programas no es el del simple visionado individual y aislado, sino que una vez recepcionados por el profesorado, y concluida su observación, los docentes debaten sobre el tema expuesto e intercambian con especialistas de la universidad pedagógica de su radio de acción (municipio) poniendo en la mesa de discusión sus opiniones, dudas y reflexiones.

Otro de los métodos usados por el sistema educativo cubano para asumir la formación de postgrado es la oferta de diplomados que buscan la especialización en esta área particular del desempeño, y propicia la adquisición de conocimientos y habilidades académicas, científicas y/o profesionales en cualquier etapa del desarrollo del graduado universitario, de acuerdo con las necesidades de su formación profesional o cultural.

Los diplomados que se ofertan, están compuestos por un sistema de cursos y/o entrenamientos y otras formas organizativas docentes, articuladas entre sí, que culmina con la realización y defensa de un trabajo ante tribunal. Así, el diplomado se constituye en una opción que permite alcanzar niveles cualitativamente superiores desde el punto de vista profesional y científico (Hernández Herrera y Barreto, 2006).

El Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC) ofrece dos diplomados que ponen en el centro del problema las temáticas relacionadas con los medios audiovisuales y las TIC en la educación, y que son:

- a) Diplomado en Educación y Tecnología: Para el mejoramiento de la actividad profesional del profesorado y cuyos objetivos curriculares son los de fundamentar los requerimientos pedagógicos que sustentan el diseño, realización, producción y

uso de los medios audiovisuales e informáticos en un contexto de actuación profesional, realizando lecturas críticas de mensajes audiovisuales con fines educativos, fundamentando el uso de las TIC como recurso en la formación continua del profesorado y valorando la utilización de la educación a distancia como opción en la formación continua del profesorado.

El diplomado está conformado por cuatro cursos que abordan temas relacionados con la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y los modelos de Comunicación Educativa.

Otros cursos centran su atención en el diseño, realización y producción audiovisual, y tratan aspectos afines con la informática como recurso para el aprendizaje y sus múltiples aplicaciones en la escuela, incorporando a su vez diferentes formas de organización que van desde las conferencias y los seminarios hasta las clases teórico-prácticas, talleres, entre otras, procurando siempre que exista un aprendizaje colaborativo y que se establezca un adecuado nivel de cooperación entre los participantes para la realización de los ejercicios prácticos que se orienten.

El Cuadro 2 refleja, a manera de síntesis, los objetivos y contenidos de los cursos de este primer diplomado.

b) Diplomado en Educación audiovisual: un reto para la acción del maestro.

Sintetizado en el Cuadro 2, este diplomado se plantea como principales objetivos curriculares los de fundamentar, desde un enfoque pedagógico, el uso de la televisión y el vídeo como medios contribuyentes al logro de un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador, la realización de lecturas críticas de los mensajes audiovisuales, el diseño de espacios educativos para la televisión y/o el vídeo y la utilización, de acuerdo con los requerimientos pedagógicos, de la televisión y el vídeo en su contexto de actuación profesional.

Cuadro 2. Diplomado en Educación y Tecnología. Fuente: Hernandez Herrera y Barreto (2006)

Cursos	Objetivos	Contenidos
Ciencia, tecnología y sociedad: su inserción en la actividad profesional del profesorado.	<ul style="list-style-type: none"> ♦Identificar los términos Ciencia, Tecnología, Sociedad, Comunicación, Educación y su contextualización. ♦Fundamentar el papel de las TICs en la educación. ♦Caracterizar los diferentes modelos de comunicación educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦Ciencia, Tecnología, Sociedad, Comunicación y Educación: palabras claves para el desarrollo. ♦La formación continua del profesorado ante el reto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). ♦Medios para la comunicación. Su evolución y características. ♦Modelos de comunicación educativa. Exigencias básicas al profesorado como entes comunicativos.
Medios de comunicación masiva: el audiovisual educativo.	<ul style="list-style-type: none"> ♦Caracterizar los diferentes medios de comunicación masiva. ♦Identificar los elementos que conforman el lenguaje audiovisual. ♦Analizar y discutir programas audiovisuales educativos de países del área latinoamericana. ♦Diseñar un programa audiovisual para un nivel educacional en particular. Valorar críticamente el producto diseñado. ♦Evaluar el uso de programas educativos dedicados a la alfabetización. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦Los medios de comunicación masiva: prensa plana, radio, cine, televisión, vídeo. Sus características. ♦El lenguaje audiovisual. Elementos que lo conforman. Análisis y discusión de un programa audiovisual educativo de un país del área latinoamericana. ♦El programa audiovisual: diseño, realización y producción. ♦El guión literario y el guión técnico. ♦Televisión escolar y vídeo educativo: requerimientos a tener en cuenta por el teleprofesor, el equipo técnico y el profesorado que utiliza este producto. ♦Impacto de un programa audiovisual con fines educativos en una

		<p>muestra controlada.</p> <p>♦Uso de la radio y el vídeo en el proceso de alfabetización.</p>
<p>Informática en los entornos educativos.</p>	<p>♦Fundamentar el papel de la informática en la educación.</p> <p>♦Diseñar y producir un software educativo.</p> <p>♦Valorar críticamente el producto diseñado.</p> <p>♦Valorar el uso de la computadora en otros entornos profesionales del profesorado.</p>	<p>♦La informática y su uso en la escuela.</p> <p>♦El software educativo. Rol del profesorado en la selección y evaluación de software educativo.</p> <p>♦Diseño y producción de un software educativo.</p> <p>Requerimientos a tener en cuenta.</p> <p>♦Impacto de un software educativo en una muestra seleccionada.</p> <p>♦Otros usos de la computadora en las diferentes esferas de la actividad profesional del docente.</p>
<p>Educación a distancia: una opción para el mejoramiento de la actividad profesional del profesorado</p>	<p>♦Caracterizar las actuales tendencias teóricas y metodológicas de la educación a distancia en entornos virtuales.</p> <p>♦Utilizar herramientas informáticas más comunes en la educación a distancia en entornos virtuales.</p>	<p>♦Bases conceptuales de la educación a distancia: La educación a distancia en entornos virtuales. Rasgos que la caracterizan.</p> <p>♦El aprendizaje en entornos virtuales.</p> <p>♦Herramientas y servicios de las tecnologías de la información y las comunicaciones para la formación a distancia en entornos virtuales.</p> <p>♦Preparación informática del profesorado para la formación a distancia. Plataformas para la educación a distancia: estudio de casos.</p> <p>♦Las comunidades virtuales de aprendizaje. Características y funciones de las comunidades virtuales de aprendizaje.</p> <p>♦Impacto de la educación a distancia en una muestra</p>

		seleccionada.
--	--	---------------

Dicho diplomado también se imparte en cuatro cursos dedicados al tratamiento de temas relacionados con los medios audiovisuales y el proceso enseñanza aprendizaje, su uso en los contextos educativos, así como el impacto que tiene en los estudiantes.

Las formas de organización son las conferencias, los seminarios, las clases prácticas, los talleres, sumándose las visitas a casas productoras, con la participación en las diferentes etapas del proceso productivo de materiales audiovisuales y actividades independientes, mediante los cuales los diplomantes adquieran nuevos conocimientos y desarrollen habilidades propias del estudio de esta temática.

Cuadro 3. Diplomado en Educación audiovisual: un reto para la acción del maestro. Fuente: Hernández Herrera y Barreto (2006)

Cursos	Objetivos	Contenidos
Fundamentos psicopedagógicos para la utilización de la televisión y el vídeo en el ámbito escolar.	<ul style="list-style-type: none"> ♦Caracterizar el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador. ♦Fundamentar las diferentes formas de la utilización de la televisión y el vídeo en el contexto escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦La escuela frente a las problemáticas del nuevo siglo. ♦Diferentes modelos pedagógicos como respuesta a estas problemáticas y a requerimientos educativos en diferentes países. ♦Enfoque hacia un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador. Sus métodos y medios. Algunos procedimientos didácticos para la estimulación de este aprendizaje. ♦Funciones de la TV y el vídeo como medios en el proceso enseñanza aprendizaje. <p>Exigencias psicopedagógicas para el uso de la TV y el vídeo. La tarea y el trabajo independiente mediante el uso de los medios audiovisuales. La televisión, el vídeo y la computación en la concepción del aprendizaje</p>

		desarrollador.
La comunicación audiovisual.	<ul style="list-style-type: none"> ♦Caracterizar el proceso de comunicación educativa. ♦Fundamentar el papel de la comunicación en el proceso educativo a través de diferentes medios y tecnologías. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦El proceso de comunicación en el contexto educativo. Su estructura y función. ♦Modelos educativos y comunicativos. ♦Medios para la comunicación. Su evolución. Los medios audiovisuales. Características. ♦Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC).
La televisión y el vídeo “por dentro”. Su inserción en la Educación.	<ul style="list-style-type: none"> ♦Identificar los elementos del lenguaje audiovisual. ♦Caracterizar la televisión y el vídeo educativo. ♦Analizar críticamente diferentes programas televisivos a partir de sus elementos dramáticos y formales. ♦Diseñar la realización de un programa educativo para la televisión o el vídeo. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦Caracterización de la televisión y el vídeo. Elementos del lenguaje audiovisual. Sus particularidades en la televisión. Diferentes géneros televisivos. ♦La televisión educativa y sus diferentes espacios. ♦El vídeo y su comparación con la televisión. Diferentes tipos de vídeo. Particularidades de su lenguaje. ♦Proceso de realización y producción de un programa educativo para la televisión y /o el vídeo. El guión. Requerimientos para su elaboración.
Investigación científica en televisión y vídeo.	<ul style="list-style-type: none"> ♦Fundamentar la importancia de la investigación científica para la televisión y el vídeo educativos. ♦Elaborar instrumentos para la evaluación del impacto de programas de televisión y vídeo en el contexto escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦Fundamentos de la investigación científica. Su aplicación en la televisión y el vídeo educativos. ♦Tendencias actuales para la evaluación de programas de televisión y vídeo educativos. ♦El proceso de evaluación de impactos de programas de televisión y vídeo educativos.

		♦Vías e instrumentos para evaluar el impacto de programas de televisión y vídeo.
--	--	--

Amén de los elementos que puedan ser perfeccionados en los mismos, la sola existencia de los diplomados es ya, de por sí, un aspecto de importancia que debe contribuir al desarrollo teórico-práctico del personal docente. Independientemente de que los contenidos y objetivos pueden ser ampliados y profundizados, lo importante de este diseño es que sea replicable a escala nacional, ya que como la totalidad de la población docente del país hace uso de los medios en sus prácticas, resulta imprescindible una formación y una actualización en tal sentido.

El otro puntal de peso, que también involucra al cuerpo docente, lo será la consolidación de un trabajo sostenido de investigación en este campo.

2.6.7. La investigación del audiovisual en Cuba.

Aún cuando existe una producción científica de importantes pedagogos internacionales y cubanos en temáticas relacionadas con el uso de los medios audiovisuales, Barreto (2007) considera que en el proceso de enseñanza-aprendizaje cubano la problemática de los medios sigue apoyándose más en bases aleatorias y experiencias aisladas que en principios contrastados y experimentados a través de la investigación científica.

Es por eso que la investigación en los medios audiovisuales en la escuela, resulta fundamental para la consolidación de un modelo de audiovisual educativo que responda a las necesidades particulares de los contextos, siempre cambiantes.

A nivel internacional, las principales líneas de investigación que se describen son (Barreto, 2007):

- a) Análisis de los contextos donde se insertan los medios audiovisuales y cómo pueden incidir y ser determinados por éstos.
- b) Propuesta de estrategias concretas de utilización de los medios audiovisuales por docentes y estudiantes.
- c) Actitudes que los docentes y estudiantes tienen hacia los medios audiovisuales y, en concreto, hacia la TV y el video.
- d) Utilización de todo el universo audiovisual de los estudiantes para el trabajo de formación de los mismos.
- e) Estrategias de formación y superación del profesorado en el uso y producción de medios audiovisuales.
- f) Organización escolar, bajo condiciones reales, para la inserción de los medios audiovisuales.
- g) Estudios sobre producción de materiales audiovisuales para niveles de enseñanza concretos y para áreas del conocimiento específicas.
- h) Diseños de materiales audiovisuales para estudiantes de la educación especial.

Sin escapar a la influencia de estas tendencias investigativas, el caso cubano resulta un buen ejemplo de cómo el establecimiento de políticas centrales, de impacto nacional e impulso gubernamental pueden concretarse en acciones específicas y contundentes. Pero es justo señalar que ni en presencia de estas facilidades la incorporación audiovisual al universo educativo queda exenta de la necesidad de estudiar y analizar científicamente el uso óptimo de los medios y de buscar, también mediante métodos científicos de investigación, modelos educativos innovadores donde se utilicen al máximo las potencialidades de las tecnologías de la información y las comunicaciones, y se relacionen pertinentemente con los elementos didácticos más avanzados para un

adecuado aprovechamiento de la voluntad gubernamental y de la inversión realizada en el terreno de las tecnologías.

En el ámbito de la investigación, aún cuando existe alguna producción científica de importantes pedagogos cubanos, sobre todo en temáticas relacionadas con el uso generalista de los medios audiovisuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no existen grandes aportes teóricos y experimentales que permitan conocer y medir a profundidad las relaciones de la didáctica y los medios (Barreto, 2007).

Independientemente de los estudios que se han suscitado en torno a la introducción de los canales educativos y el uso de las teleclases por Sistema Nacional de Educación, la práctica indica que el uso de los medios en Cuba se apoya más en el aprendizaje empírico que en principios contrastados y experimentados faltándole, además, un cuerpo teórico conceptual que sirva de punto de partida y de referencia a la práctica.

En un sentido histórico de análisis de dicha problemática, Barreto (2007) distingue tres etapas en el desarrollo cubano de la investigación en medios audiovisuales.

Una primera etapa marcada por lo absolutamente empírico, que coincide con la época anteriormente referida y descrita por González (1997) en que Cuba fue pionera en el uso de la televisión con fines educativos en el área concreta de las ciencias médicas, a lo que siguió una etapa teórico-conceptual donde se destacan los estudios realizados por V. González, B. Fernández y J. García (González, 1986) y que constituyeron los primeros pasos en la reformulación crítica del uso de los medios audiovisuales.

La tercera etapa corresponde a los últimos años, en los que existe una mayor tendencia hacia lo teórico-contextual y donde destacan los estudios realizados por especialistas como B. Fernández, E. Hernández, y se incorporan los aportes realizados

por nuevos investigadores como P. A. Hernández Herrera, S. Fernández, entre otros (Hernández Galarraga y otros, 2004).

Las tres etapas han estado marcadas por la expresa prioridad que a lo largo de varias décadas le han concedido los diferentes ministerios de educación al uso de los medios en los centros escolares, lo que ha sido más intensivo en los últimos tiempos con la dotación de equipamiento a todos los centros del país.

Barreto (2007) señala que las investigaciones en estas etapas también han estado marcadas por la influencia de los paradigmas de la educomunicación –abordados en el acápite primero de la presente tesis- vigentes o predominantes a nivel mundial.

Al aumento de las investigaciones de los últimos años ha contribuido sustancialmente el perfeccionamiento de la actividad de Ciencia y Técnica del Ministerio de Educación (MINED), y la introducción de una estrategia de desarrollo de *Programas Ramales* de investigación en la práctica pedagógica de base, además de la introducción y replicación a varios niveles de la escala nacional de la Maestría en Ciencias de la Educación, con amplio acceso para los especialistas a nivel de base, factores que han contemplado a la producción y utilización de los medios audiovisuales entre sus principales líneas investigativas.

Así y todo, existente limitaciones ostensibles, marcadas por el no darse a conocer de las investigaciones realizadas. Defecto que Barreto (2007) achaca al deficiente trabajo de los centros de documentación y a una cultura de publicación escueta, más centrada en la divulgación de los elementos de impacto, a lo que también podría añadirse la escasez o inexistencia de una plataforma digital que publique íntegramente los trabajos, así como la falta de espacio a la polémica y al intercambio público de especialistas en este campo, lo que sin dudas se resiente por la baja y deficiente conectividad a internet en la mayoría de las instituciones del país en los últimos años.

Dentro de las fortalezas (Barreto, 2007) señala como meritorio el trabajo que se realiza por el Centro Nacional de Divulgación e Información Pedagógica del MINED, entidad que ha asumido la responsabilidad de conformar las bases de datos necesarias y la búsqueda de nuevos modos de divulgación de los estudios realizados, pero así y todo este esfuerzo es todavía insuficiente y no logra consolidar un sitio sólido de consulta e intercambio.

A ello se le suma también la posición pasiva que a lo largo de todo el programa de integración audiovisual ha ocupado el maestro, convertido en mero ejecutor por mandato de una serie de indicaciones, no siempre fundamentadas desde la ciencia. Lo que unido al no adecuado fomento de la iniciativa personal en ese sentido, hizo que se desperdiciara y menospreciara a extremos preocupantes el enriquecimiento que la experiencia personal directa de los protagonistas en el proceso educativo debe aportar al conocimiento del tema.

De hecho, llama la atención cómo el grueso de los trabajos investigativos realizados en torno a la televisión educativa recientemente implantada, se centran en la encuesta a los alumnos –la mayoría miden satisfacción de los estudiantes en cuanto a determinados programas-, soslayando en gran medida el juicio mucho más experto del maestro.

Todo ello, unido al vacío curricular en los procesos de formación de docentes en materia de medios de enseñanza y, en especial, en la utilización de medios audiovisuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los que medios audiovisuales son tratados como temas de escasas horas teóricas y casi nunca prácticas dentro de una unidad, de una asignatura, en uno de los años de estudio; lo que contribuye a acrecentar la paternalista creencia de que los maestros no están lo debidamente preparados para

enfrentar el hecho educomunicativo, lo que conduce al acrecentamiento del círculo vicioso (Hernández Galarraga y otros, 2004).

A pesar de ello, el sólo hecho de que en Cuba cada maestro cuente en su aula con un equipo de televisión y video, obliga a reformular, a pasos acelerados, el perfil del nuevo mestero que bajo estas contingencias se necesita. En opinión de Barreto (2007:16):

Tener los medios audiovisuales en el aula como un valioso aliado en el proceso de enseñanza aprendizaje, nos exige repensar nuestras prácticas de formación de docentes, buscando una educación sin esquemas y formalismos, una educación flexible, que entienda y atienda las potencialidades individuales, fiel a las más legítimas tradiciones pedagógicas pero ajustadas a su época y necesidades de su tiempo, que se oponga al verticalismo, a la asimilación acrítica de la información que y a la manipulación de los alumnos.

Ante esta problemática los maestros ya graduados y en ejercicio están obligados a cursar su superación por medio de la propia experiencia acumulada, el desarrollo de una práctica reflexiva y la capacitación y educación de postgrado, pero para los nuevos maestros en formación es impostergable asumir una transformación curricular que, desde la ciencia, permita resolver esta contradicción.

Aún así, queda un problema mucho más complejo y que en su artículo “Medios audiovisuales e investigación en la escuela: el qué, el para qué y con quiénes”, refiere de manera muy acertada: “La práctica cubana de la producción de materiales audiovisuales adolece de integración y sistematización teórica, se conduce empíricamente a partir de la experiencia de los educadores y directivos que han sido convocados para su implementación” Barreto (2007). Esto es, en síntesis, que con no poca frecuencia el mensaje audiovisual producido carece de la concreción que el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere y, encima, acusa una notable falta de buen uso del lenguaje

televisivo en el cual se expresa. No es que falte experiencia en la producción de una televisión educativa, es que a menudo, a pesar de la experiencia acumulada, falla la vinculación artístico-pedagógica o técnico-pedagógica que responda a los objetivos del sistema nacional de educación y cumpla satisfactoriamente con los parámetros televisivos más dinámicos que permitan una producción de la alta calidad y significativa pertinencia.

Es por ello que Barreto (2007), en el citado artículo, propone una serie de exigencias que los audiovisuales educativos cubanos deben cumplir:

1. Asumir la educación audiovisual de profesores y alumnos como uno de los objetivos, aunque no se haya declarado en los currículos vigentes.
2. Estimular en el alumno un aprendizaje desarrollador y el deseo de acudir a otros medios para seguir investigando.
3. Los programas no deben limitar el esfuerzo intelectual del alumno, para ello deberían proponer problemas sin resolver, elegir algoritmos de solución. De modo que se permita el desarrollo de una práctica crítica antes y después del programa.
4. Dedicarse fundamentalmente a explicar lo abstracto por lo concreto, ocupándose de aspectos de la realidad que son difícilmente accesibles para el profesor en el aula.
5. Permitir cierta flexibilidad en la utilización.
6. Presentar contenidos que, surgidos de los currículos de cada grado escolar, se integren en el medio social, la vida y la cultura del alumno destinatario.
7. Asumir consecuentemente que, en medios audiovisuales, la eficacia del mensaje depende tanto del contenido como de la presentación de ese contenido

En más de un sentido, debe reconocerse que aunque la preocupación principal del equipo generador de la Televisión Educativa Cubana ha sido en todo momento lograr modelos de producción que promuevan una mayor participación, mental y emocional del alumno en el programa, los resultados obtenidos delatan que el producto final no corresponde a una concepción tan productora, esto es que el proceso productivo falla, lo que nos hace concluir que las producciones actuales de la televisión escolar cubana, constituyen, sobre todo, un proceso de investigación y desarrollo.

CAPÍTULO 3. CONTROL SEMÁNTICO Y GLOSARIO

Videostreaming: Tecnología que permite la retransmisión de archivos multimedia (de audio y video) a través de Internet. Mediante el videostreaming, el servidor, previa demanda, comienza a enviar fragmentos del archivo en el mismo momento que se solicita y a una velocidad acorde con el ancho de banda de la conexión a Internet que se posea, lo que le permite al usuario consumir el producto al mismo tiempo que se descarga. La palabra streaming se refiere a una corriente continua (sin interrupción), lo que funciona por efecto de un búfer (espacio de memoria en el que se almacenan datos para evitar que se pierdan durante la transferencia). Esto se contrapone al mecanismo de descarga de archivos, que requiere que el usuario los descargue completamente, para después poder acceder a ellos.

Parrilla: Conjunto de programas de diversa tipología que emite un determinado canal o casa productora.

Prime time: Franja horaria que presenta la mayor audiencia, principalmente en televisión, radio y otros medios de comunicación. En televisión suele ser entre las 20:00 y las 24:00, aunque puede variar dependiendo del país. Durante el prime time se emiten los programas de mayor éxito, series, películas, tertulias. Es la franja horaria más cara para los anunciantes.

Share: Cuota de pantalla.

xDSL: Es un término utilizado para referirse, de forma global, a todas las tecnologías que proveen una conexión digital sobre línea de abonado de la red telefónica: ADSL, ADSL2, ADSL2+, SDSL, IDSL, HDSL, SHDSL, VDSL y VDSL2.

CAPÍTULO 4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo general:

Determinar qué elementos de mejora son recomendables al modelo de Televisión Educativa Cubana para potenciar su función de complemento del Sistema Nacional de Educación.

4.2. Objetivos específicos:

1. Comparar los modelos eficientes de televisiones educativas con el modelo de Televisión Educativa Cubana.
2. Analizar el modelo educativo y comunicativo de Televisión Educativa en Cuba.
3. Formular, de manera fundamentada, los elementos de mejora a proponer.

CAPÍTULO 5. DISEÑO METODOLÓGICO

El problema de investigación que dio significado al presente estudio, partió de la incoherencia existente entre el convencimiento teórico de la importancia de la educación audiovisual y la necesidad de desarrollar prácticas de educación audiovisual satisfactorias en el ámbito educacional y mediático cubanos, lo que dio paso al planteamiento de un objetivo general de estudio que originó, a su vez, múltiples interrogantes sobre el audiovisual educativo a escala nacional, regional e internacional y tomó específicamente en cuenta los aspectos relacionados con el docente, el alumnado, el tratamiento audiovisual de los temas y el ámbito educativo del país caribeño, los cuales, al ser descompuestos en secuencia lógica, instituyeron una serie de tareas investigativas que anticiparon el diseño metodológico a seguir y que fueron concretadas mediante la ejecución de tres fases de investigación.

La definición de los objetivos constituyó, a su vez, una forma otra de operacionalizar preguntas de investigación que fueron aglutinadas, para su mejor abordaje, en las diferentes etapas o fases de trabajo. Así, el diseño fue determinado en función de la adecuación metodológica a los objetivos y la situación investigada, combinando elementos cuantitativos y cualitativos que definieron dos vertientes de acción investigativa para, obtenidos los resultados, establecer una serie de implicaciones de cara a la mejora de las situaciones detectadas.

De tal forma, el estudio se desarrolló en tres etapas o fases, tal y como se representa en la Figura 6.

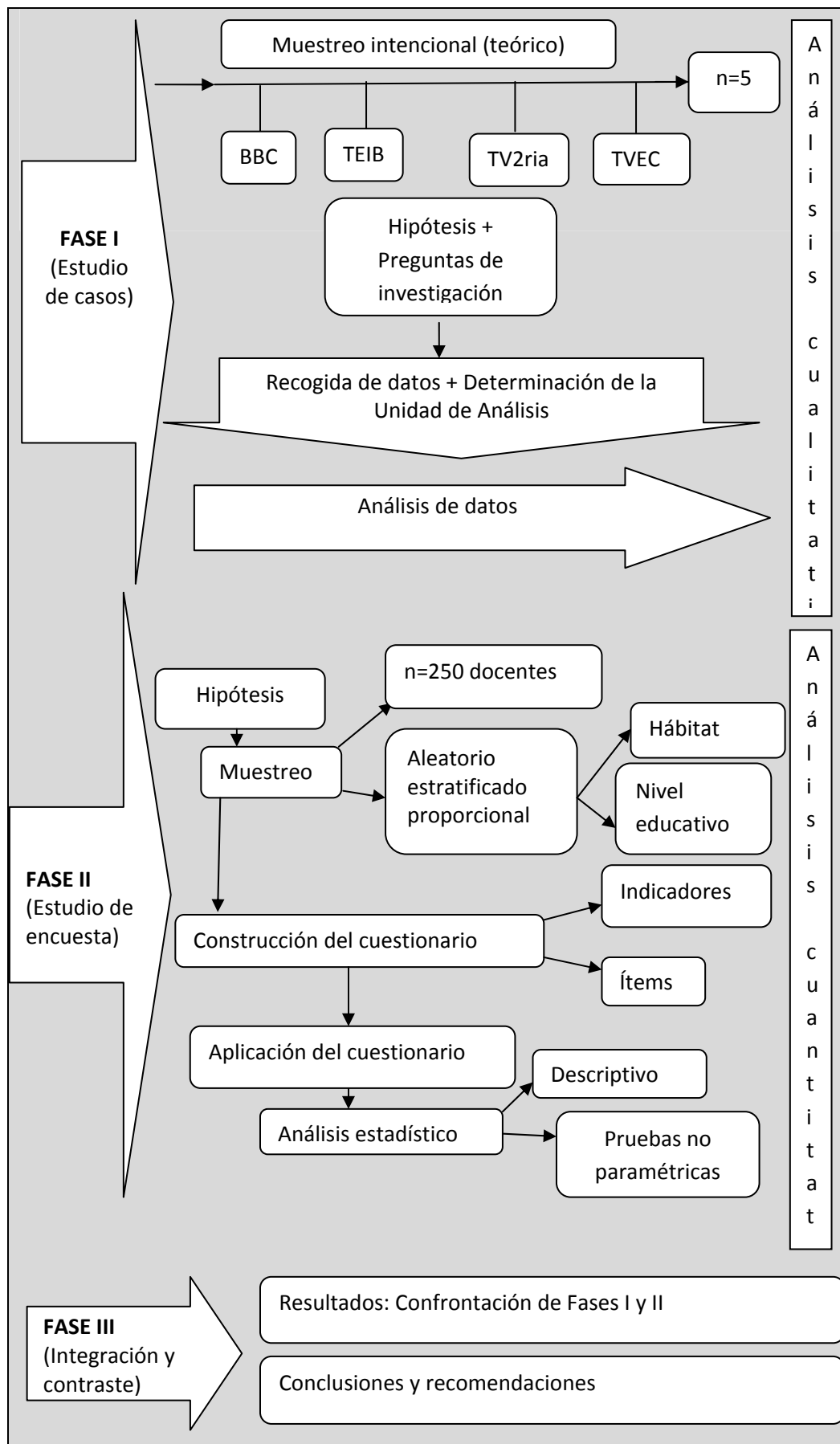


Figura 6. Fases de la investigación

5.1. Fases de la investigación

El enfoque cualitativo (Fase I), consistió en un estudio de casos, con el que se pretendió conocer en profundidad las realidades sociales y educativas, así como las situaciones específicas y complejas en análisis.

El enfoque cuantitativo (Fase II) fue un estudio de encuestas que posibilitó hacer generalizaciones poderosas para la descripción, predicción, aproximación y exploración de la realidad teleeducativa cubana.

La recogida y análisis de datos contrastó, en último momento (Fase III de integración y contraste), los resultados de las dos primeras etapas y determinó los elementos de mejora (entendidos como las recomendaciones del estudio), en consonancia con el objetivo general propuesto.

5.2. Fase cualitativa. Particularidades

La Fase I (cualitativa), respondió a la necesidad de comparar las características de las televisiones educativas eficaces con el modelo cubano (cumplimiento del objetivo específico 1). Así, seleccionó los casos en comparación mediante un muestreo intencional (teórico) de aquellos modelos de los se podía extraer el máximo de información necesaria –Telesecundaria de México, Televisión Educativa Iberoamericana y BBC de Gran Bretaña- y que fueron elegidos según la literatura revisada.

Conjuntamente, esta fase, en tanto investigación comparada, caracterizó, de acuerdo a su diseño y funcionamiento, el modelo de Televisión Educativa Cubana en análisis (cumplimiento del objetivo específico 2).

La fase cualitativa consistió, como se ha dicho, en un estudio comparativo, donde después de delimitado el problema de estudio y planteados los objetivos y la hipótesis –

orientada a verificar si las televisiones educativas eficaces a escala internacional tienen modelos de producción que guardan más similitudes que diferencias con el modelo de Televisión Educativa Cubana- y las preguntas de investigación –¿existen semejanzas entre los modelos de televisión educativa seleccionados por eficaces y el modelo de Televisión Educativa Cubana? ¿cuál de los modelos tiene más similitudes con el sistema de televisión educativo cubano? ¿qué elementos de consideración, aportables a la Televisión Educativa Cubana se derivan de la comparación con los modelos seleccionados?- en torno al objeto de estudio para la fase -los modelos de televisión educativa seleccionados-, en correspondencia con la metodología descrita por García Garrido (1991), se utilizó el método de cuatro etapas: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación.

Estas cuatro etapas clásicas se abordaron de forma fusionada, por pares, siendo reducidas a dos fases complementarias, delimitadas por una fase descriptiva-interpretativa en la que se describieron y detallaron los elementos que, de acuerdo a los indicadores seleccionados, intentaban dar explicaciones sobre el fenómeno particular de la Televisión Educativa Cubana para posteriormente, en una fase de yuxtaposición-comparación, correlacionar los elementos del modelo cubano con sus iguales de los demás sistemas seleccionados, de donde se obtuvo información sobre las diferencias y las semejanzas existentes y fueron determinados una serie de elementos de aportación para la Televisión Educativa Cubana, todo ello establecido por medio de un criterio de comparación que orientó y estableció relaciones entre dos o más fenómenos de un mismo género, lo que contribuyó a deducir congruencias, afinidades o discrepancias, a fin de determinar si las características de los fenómenos que se comparaban se correspondían de forma total, parcial, o no se correspondían en lo absoluto.

Dicha metodología encuentra importantes antecedentes en estudios similares realizados por García Matilla y otros (1996) y por Aguaded (2002) en este ámbito de la televisión educativa, específicamente centrados en la comparación de varios modelos eficaces entre sí.

5.2.1. Selección de la unidad de análisis de la fase cualitativa. Operacionalización de variables.

Previo al desarrollo de esta fase, se seleccionaron una serie de indicadores que permitieron abordar, de manera homogénea, el estudio de los modelos de televisión educativa seleccionados (Cuadro 4), en lo que constituyó un estudio de comparación dinámico -esto es atento a la evolución de los modelos a través del tiempo-, y centrado en los ámbitos nacional e internacional.

Cuadro 4. Categorías de análisis del estudio cualitativo

✓	Dependencia institucional y financiera: <ul style="list-style-type: none">• Dependencia institucional• Dependencia financiera
✓	Formas de organización: <ul style="list-style-type: none">• Elementos constitutivos• Relaciones entre los elementos constitutivos
✓	Objetivos
✓	Funcionamiento y producción <ul style="list-style-type: none">• Materiales de apoyo didáctico• Proceso de producción
✓	Programas <ul style="list-style-type: none">• Tipologías de programas• Tiempos, horarios y frecuencias televisivas• Alternativas ante la convergencia digital
✓	Evaluación

Como puede constatarse en el cuadro de referencia, fueron seis las categorías de análisis de esta fase cualitativa, las cuales a su vez contemplaron diversas subcategorías que, para mayor claridad, se definen a continuación:

Dependencia institucional y financiera: Referida a los patrocinios de carácter institucional y de sufragio económico de las televisiones.

Dependencia institucional: Esta subcategoría analizó los vínculos institucionales de las televisiones.

Dependencia financiera: Orientada hacia las formas de subvención económica que permitieron la implementación de la iniciativa audiovisual.

Formas de organización: Referida a la infraestructura de las televisiones en estudio.

Elementos constitutivos: Analizó los organigramas en cuanto a recursos humanos y la distribución de los roles del personal implicado.

Relaciones entre los elementos constitutivos: Estudió los vínculos laborales establecidos entre los especialistas, o grupos de trabajo durante el proceso de producción.

Objetivos: Analizó los fines, tanto generales como específicos, que cada televisión planteó en sus documentos rectores.

Funcionamiento y producción: referido al análisis a fondo del proceso productivo y orientado en el estudio de las subcategorías seleccionadas.

Materiales de apoyo didáctico: Referido a los materiales que elaboraron las propias televisoras en cualquiera de los formatos, con el objetivo de apoyar y complementar al producto audiovisual emitido.

Proceso de producción: Analizó la dinámica de acción y generación del producto audiovisual.

Programas: Orientado hacia un estudio integral de las características de los programas emitidos.

Tipologías de los programas: Analizó los programas según su tipo o formato.

Tiempos, horarios y frecuencias televisivas: Referidos a la duración, hora de emisión y asiduidad de los programas.

Alternativas ante la convergencia digital: Estudió las iniciativas o innovaciones que vincularon el producto audiovisual con el desarrollo de formas digitales de complemento que favorecieron la difusión, recepción, multiplicación de la oferta y/o evaluación del servicio.

Evaluación: Analizó las formas de estimación del producto audiovisual terminado y del proceso de producción que implementaron las entidades de cara a la mejora del servicio ofrecido.

5.2.2. Selección de la muestra

La selección de los casos a comparar con el modelo cubano, se fundamentó a través de los hallazgos obtenidos mediante la búsqueda bibliográfica especializada en el tema, el análisis de documentos e investigaciones científicas y la opinión de expertos, que coincidieron en considerar dichos modelos como paradigmáticos y fiables para la generación de aportes y análisis enriquecedores en el sentido de la mejora del modelo antillano.

Paralelamente, en la selección de los casos a comparar, fue determinante el carácter público, de subvención estatal, de cada uno de los modelos en análisis.

Otros factores de carácter particular, específicos a cada modelo de televisión educativa contemplada que influyeron en la selección fueron la similitud sociocultural, de índole económica y de enfoque didáctico, así como de diseño pedagógico en el caso de la Telesecundaria mexicana; el carácter de modelo para la colaboración y la amplitud

de oferta de tipo cultural, con importantes similitudes culturales y regionales, de la Televisión Educativa Iberoamericana; y la descollante implementación -lo mismo en su integración curricular como en los aspectos de innovación constante- del modelo de la BBC.

5.2.3. *Recolección de datos*

El proceso de recogida de datos se llevó a cabo a través de la recopilación de documentos internos y externos de las televisiones, así como el acceso a las páginas *webs* de cada una de las entidades, en una adecuada conjugación de fuentes primarias y secundarias, por lo que se realizó un registro cuidadoso de lo que acontecía y se efectuaron análisis visuales intuitivos para la interpretación de los datos.

5.2.4. *Análisis de datos*

El análisis de datos se realizó enfrentando los hallazgos obtenidos durante la etapa de yuxtaposición-comparación con las carencias o deficiencias detectadas en el modelo de Televisión Educativa Cubana, dando paso así a la emisión de las conclusiones del estudio, estrechamente vinculadas a la comprobación de la hipótesis planteada para esta fase, de donde surgió un conocimiento nuevo, emergido de la comparación.

5.3. *Fase cuantitativa. Particularidades.*

Amparada en investigaciones antecedentes realizadas por Barreto (2006), Cabero (2002), Hernández y Barreto (2006), Cancio (2011), Fernández González (2006), González Labrada (2009), Torres (2008), Hernández Sánchez (2005), Rivero (2010), la Fase II (cuantitativa), de carácter descriptivo y exploratorio, se correspondió con un estudio de encuestas.

Esta técnica permitió obtener información de sujetos de forma rápida y económica, siendo posible, además, inferir los resultados obtenidos a toda la población,

al procurar conocer el estado de opinión que tienen los docentes cubanos que hicieron uso del Sistema Nacional de Teleclases, para así dar cumplimiento al análisis del modelo de televisión asumido por el país caribeño (cumplimiento del objetivo específico 2) y corroborar o no la hipótesis de que dicho estado de opinión era significativamente favorable, con dependencia del tipo de enseñanza, el tipo de centro y docente involucrados.

El objetivo de la investigación que subyació a la encuesta presentada, fue el de analizar el modelo educativo y comunicativo de la Televisión Educativa Cubana (objetivo específico 2). A partir del mismo, se delimitaron una serie de preguntas de investigación para esta fase particular, relacionadas con el modelo en estudio –¿qué acciones emprendió el sistema nacional de teleclases como apoyatura a la emisión de sus programas educativos? ¿qué acciones llevó a cabo el cuerpo docente? ¿qué elementos formales fueron tomados en cuenta durante las emisiones televisivas? ¿qué aspectos didácticos fueron tenidos en consideración? ¿qué nivel de aceptación tuvo el sistema de teleclases por parte de profesores y alumnos? ¿qué propuestas de mejora fueron preponderadas por los docentes?

De tal forma, el cuestionario constituyó la fuente primaria de obtención de los datos que posteriormente fue contrastada con otras fuentes primarias como documentos internos de la Televisión Educativa Cubana, además de otras investigaciones realizadas sobre el mismo tema y temáticas colindantes.

5.3.1. Selección de la unidad de análisis de la fase cuantitativa. Operacionalización de variables.

El cuestionario se construyó para ser aplicado como parte de la fase cuantitativa de recogida de información en una muestra de docentes que, dadas sus características de homogeneidad cultural y de formación, guardaban gran similitud con la población total

de docentes que hizo uso de la televisión educativa a escala nacional. La aplicación del cuestionario suponía fines descriptivo-exploratorios, lo que implicó el reconocimiento y análisis de un conjunto de indicadores, elaborados según literatura revisada, relacionados con el tema en estudio.

Las variables quedaron agrupadas en cinco unidades temáticas (Características generales del encuestado, Características del centro al que pertenece, Experiencia docente, Entrenamiento en teleclases, Valoración del diseño, funcionamiento y uso del sistema de teleclases) aglutinadas en un conjunto de 20 preguntas (ver Cuadro 5) que incluyeron aspectos objetivos –hechos- y subjetivos –opiniones, actitudes, grados de satisfacción- de los docentes encuestados y constituyeron los ítems del cuestionario a aplicar a la muestra de docentes de los niveles educacionales de primaria y secundaria de la población de docentes cubanos frente al aula que, según el Anuario Estadístico de la República de Cuba (ONE, 2009) emplearon el sistema de teleclases en el curso académico 2008-2009 (ANEXO I).

Entre estas categorías se incluyeron cinco

Cuadro 5. Categorías de indicadores.
Estudio cuantitativo

A) Características generales del encuestado.
B) Características del centro.
C) Experiencia docente.
D) Entrenamiento en teleclases.
E) Valoración del diseño, funcionamiento y uso del sistema de teleclases.

A.

1. Sexo.
2. Edad.
3. Años de docencia.

B.

4. Tipo de centro.
5. Ubicación geográfica.
6. Nivel cultural.
7. Número de alumnos por profesor.
8. Número de alumnos por televisor.

C.

9. Titulación académica.
10. Titulación científica.
11. Tiempo de uso de teleclases.

D.

12. Frecuencia de uso de teleclases.
13. Entrenamiento recibido.
14. Escenario de aprendizaje.

E.

15. Frecuencia de estrategias facilitadoras del uso de la tv por el SISTEMA NACIONAL DE TELECLASES.
16. Frecuencia de estrategias facilitadoras del uso de la tv por el profesorado (AUTOEVALUACIÓN).
17. Grado de satisfacción con ASPECTOS FORMALES de programación.
18. Grado de satisfacción con ASPECTOS DIDÁCTICOS.
19. Comparación con otras alternativas didácticas.
20. Propuesta de mejora.

grandes grupos desglosados en subcategorías y que, para su mejor comprensión, se designan a continuación:

Características generales del encuestado: Abordó aspectos generales de los docentes sometidos a encuesta, y que se desglosaron en las subcategorías Sexo, Edad, Años de experiencia en el ejercicio de la docencia.

Características del centro: Referida a aspectos generales de los centros escolares a los que los docentes encuestados pertenecían y que se desglosaron en las subcategorías, Tipo de centro –referida a qué nivel de escolarización, Primaria o Secundaria, pertenecía-, Ubicación Geográfica –si era Rural o Urbano-, Número de alumnos por profesor y Número de alumnos por televisor.

Experiencia docente: Referido a la preparación –inicial o permanente- del docente encuestado, lo que se desglosó en las subcategorías Titulación Académica –que comprendió el ostentar o no el título de Licenciado- y la titulación científica –que comprendió la obtención o no de las categorías científicas de Diplomado, Máster y Doctorado- y Tiempo de uso de teleclases –que se midió en años de utilización de la iniciativa.

Entrenamiento en teleclases: Referido a la preparación previa que para el uso de las teleclases recibieron los docentes encuestados, lo que se desglosó en las subcategorías Frecuencia de uso de las teleclases –que designó la cantidad de veces en la semana que utilizaron las teleclases-, Entrenamiento recibido –que recogió la realización o no de una preparación previa, no personal ni de autosuperación- y Principal escenario de aprendizaje –que contempló las variantes de aprendizaje docente, agrupándolas en cinco alternativas definidas como aprendizaje durante la carrera pedagógica, en el postgradudado a través de cursos breves, en el postgraduado a través

de diplomaturas o másters, en el aprender haciendo o a través de las emisiones pedagógicas de la propia televisión educativa.

Valoración del diseño, uso y funcionamiento del sistema de teleclases:

Contempló la consideración del docente encuestado en torno a las actividades llevadas a cabo por el Sistema Nacional de Teleclases y por sí mismo (autoevaluación), su grado de satisfacción con los aspectos formales y didácticos de las teleclases, su evaluación general de las teleclases en comparación con otras alternativas didácticas y la propuestas de mejora que el docente consideró aportar.

5.3.2. Selección de la muestra

Con base en la uniformidad de formación, de desarrollo y desempeño de los docentes cubanos, lo que asegura, según Barreto (2006), Hernández Galarraga y Hernández Herrera (2003) la homogeneidad del profesorado a encuestar. Y según el método de Jean Piaget y la escuela de Ginebra (Alba y Ruiz, 2004), se eligió una muestra arbitraria de 250 profesores del total de 123716 de profesores que utilizaron el sistema de teleclases en el curso académico 2008-2009, y esta cifra fue sometida a un muestreo estratificado, siendo los estratos *Nivel Educativo* (primaria/secundaria) y *Hábitat* (rural/urbano).

La asignación por estratos se hizo de modo proporcional, esto es que el tamaño de la muestra de cada estrato fue proporcional al tamaño del estrato correspondiente con respecto a la población existente, a nivel nacional, en cada uno de dichos ámbitos, y quedó distribuida de la forma que refleja el Cuadro 6:

Cuadro 6. Asignación de los estratos de la muestra del estudio cuantitativo

Población Estrato Nivel Educativo	Muestra proporcional del estrato Nivel Educativo	Población Estrato Habitat	Muestra proporcional del estrato Habitat
Primaria 81 975 (66%)	165 (66%)	Urbano 52197 (64%)	106 (64%)
		Rural 29778 (36%)	59 (36%)
Secundaria 41 741 (34%)	85 (34%)	Urbano 33916 (81%)	69 (81%)
		Rural 7825 (19%)	16 (19%)
Total 123716	250		250

La distribución de la muestra se efectuó procurando que la misma fuera representativa de todas las regiones y de todos los niveles educativos del sistema en estudio, de modo que el subconjunto muestral reuniera las características generales de la población docente, convenientemente homogénea, a la que pertenecía. A su vez, el tamaño de la muestra (N= 250), permitió trabajar con un error muestral del 5%.

5.3.3. Recolección de datos

Para la recolección de los datos, el cuestionario fue aplicado por los miembros del equipo de investigación, de forma presencial, en las unidades educativas seleccionadas, escogidas al azar hasta completar, en cada estrato, el número de profesores previamente determinado, tanto para el estrato *Nivel educativo* como para el estrato *Habitat*.

Para validar la encuesta se realizó una prueba piloto, previa elección al azar de un grupo de 50 profesores que no formarían parte de la muestra final. Primeramente se

contactó por vía telefónica con las unidades escolares, se conversó sobre el proyecto y de cada llamada se llevó una ficha que incluía el nombre del centro, la dirección, el teléfono y la persona de contacto, así como la disposición a colaborar. Si alguno de los centros no estaba dispuesto a colaborar de antemano, se seleccionaba otro. Realizada la prueba de validación, se rectificaron los aspectos incoherentes o negativos y se procedió a realizar la aplicación del cuestionario validado en la muestra definitiva, procediendo de idéntica forma.

El cuestionario (ANEXO II) contó con una breve introducción, seguida de instrucciones claras, breves y precisas sobre su llenado, y estuvo dividido en las cinco unidades temáticas de marras, que arrojaron un total de dieciséis preguntas de selección –preguntas 1, 4, 5, 6, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 y 19-, con 64 ítems relacionados, y seis preguntas abiertas -preguntas 2, 3, 7, 8, 11 y 20-, para un total de 20 preguntas (70 ítems).

Las preguntas fueron formuladas siguiendo una estructura homogénea y las opciones de respuesta estuvieron ordenadas de menor a mayor en todos los casos, buscando que no existieran solapamientos en los rangos establecidos.

En cuanto a las preguntas cerradas, abundaron las politómicas (9), frente a las dicotómicas (5). En ambos casos fueron formuladas tras el estudio profundo de las diversas opciones de respuesta posible, siendo estas opciones exhaustivas, precisas y exclusivas.

Dentro del tipo de preguntas cerradas politómicas, se recurrió a cuatro preguntas tipo *Escala Likert* (Cea, 2009) -preguntas 15, 16, 17 y 18-, por estar referidas a cuestiones que compartían diversas opciones de respuesta. Incluyendo, además, cinco preguntas abiertas numéricas -preguntas 2, 3, 7, 8 y 11- y una sola pregunta abierta de desarrollo verbal -pregunta 20- que fue colocada al final por resultar la más incómoda

de responder -dado el posible sesgo de inducción estatal a favor de las teleclases- y siguiendo la orientación de Cea (2009), de colocar la pregunta más conflictiva al final del cuestionario.

Cada uno de los indicadores, así como el cuestionario en su conjunto, fueron sometidos a un proceso de formalización, depuración y validación por parte del equipo de investigación.

5.3.4. Análisis de datos

Para el análisis de los datos de la fase cuantitativa se dispuso de ordenador con software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 17.0 a través del cual, luego de codificadas las respuestas, se procedió al análisis estadístico por medio de los análisis descriptivos y de estadísticas de grupo para averiguar valores centrales o de dispersión.

Se utilizaron representaciones gráficas para la mejor interpretación de los valores de los ítems, mediante estadígrafos de mediana, media y porcentaje, tanto como máximo, mínimo y desviación típica, y se elaboraron, además, tablas de contingencia en las que se combinaron la información arrojada por dos o más variables en una sola tabla, con el fin de determinar las relaciones que entre las variables seleccionadas se establecían, haciendo también análisis de correlación Rho Spearman para calcular la medida de la relación o interdependencia entre las variables y la prueba de Chi Cuadrado para igualmente corroborar la dependencia entre los parámetros analizados, fijando los márgenes de error en el 0,05, con un nivel de confianza del 95%.

Previamente a todos los análisis de comparación de variables que se realizaron en el estudio –tanto descriptivos, de correlación como de Chi Cuadrado- la totalidad de las variables empleadas en las preguntas de Escala *Lickert* –preguntas de la 15 a la 18- fueron sometidas a la prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra, con el objetivo

de demostrar, tal fue el caso, que la distribución de las mismas era no normal –variables no paramétricas-, lo que justificó el proceder con las antes señaladas pruebas.

5.4. Fase de integración y contraste. Particularidades.

Por último, en la fase III (de integración y contraste) con base en los resultados de las estrategias cualitativas, seleccionadas por su pertinencia, fue posible la triangulación intramétodo, así como la triangulación intermétodos con los resultados que, para el caso de la Televisión Educativa Cubana, se obtuvieron de la fase cuantitativa.

Unido a la triangulación, otros procedimientos como la saturación -reunión del número suficiente de evidencias- y la validez respondente -contraste de los resultados con los aportes de otros observadores- tanto durante la recogida como en el análisis de datos, evitaron los sesgos y parcializaciones y aumentaron la validez del estudio.

Los resultados obtenidos en las dos fases iniciales fueron confrontados y contrastados con el fin de analizar los ámbitos susceptibles de mejora dentro del modelo de Televisión Educativa Cubana y así -objetivo específico 3- se determinaron y fundamentaron los elementos de mejora a proponer.

Finalmente, a fin de contar con una metodología estandarizada que aportara criterios de estructura, fondo y forma unificados, relacionados con las causas del problema global y sus comportamientos en términos concretos, explícitos y específicos, justificando su tratamiento, e identificando la oportunidad de mejora, se utilizó el diagrama de Ishikawa, para explicar las causas raíces de los problemas y trazar alternativas de acción.

Las mismas fueron agrupadas en cuatro bloques temáticos, organizados según su naturaleza en: factores materiales y humanos, métodos y modos de organización, y organizadas mediante un diagrama causa-efecto. A partir del cual, se propuso una

reorganización de métodos y modos de hacer, orientada en torno a acciones concretas, paralelas y de impulso sinérgico.

5.5. Aspectos éticos

Durante la investigación, para cada una de las fases, se tuvo una especial preocupación por el cumplimiento cabal de los aspectos éticos. Por lo que se desarrolló, en cada caso, un estudio conforme al "Código de buenas prácticas en investigación" de la Universidad Autónoma de Madrid. Esto es, un conjunto de recomendaciones y compromisos sobre la práctica de la actividad científica, que constituye un instrumento colectivo de autorregulación, siendo su contenido complementario a lo dispuesto en las normas legales existentes.

En tal sentido, se cumplió, en todo momento, con las normas deontológicas y de ética profesional aceptadas por la Comunidad Internacional, y conformes, también, con la legislación vigente, satisfaciendo, a su vez, los máximos estándares de rigor, honestidad y responsabilidad.

En particular, la investigación respetó los derechos de propiedad intelectual sobre aquellos trabajos revisados y referenciados, que fueron de la autoría de otros investigadores, lo que condujo a evitar cualquier tipo de plagio y/o manipulación de los resultados.

De manera concomitante, se llevó a cabo un riguroso proceso de obtención e interpretación de datos, con una revisión detallada de los resultados obtenidos. Todos los archivos o registros que contenían información sobre personas, se obtuvieron y almacenaron de modo acorde con la Ley de Protección de Datos, en condiciones de estricta confidencialidad respecto a la intimidad de los encuestados y los datos personales vertidos en las encuestas.

Todos los materiales y cuestionarios que fueron objeto de las actividades de investigación, y los que se derivaron de éstas, se identificaron de manera inequívoca y duradera, indicando claramente el proyecto del que procedían. El almacenamiento de los materiales se hizo de modo que se garantizara su adecuada integridad, trazabilidad y conservación durante el tiempo establecido.

El protocolo seguido para la aplicación de cuestionarios, se inició con la solicitud de autorización a las instancias pertinentes cubanas, para que los maestros y profesores de centros docentes pudieran participar en el proyecto.

El proceso fue llevado a cabo con la mayor rigurosidad, sin que mediaran conflictos de interés capaces de comprometer la participación en la investigación o los resultados de la misma.

CAPÍTULO 6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

6.1. Fase cualitativa

6.1.1. Marco teórico

Televisiones educativas eficaces. Generalidades de los casos seleccionados para el estudio comparativo:

En el mundo contemporáneo, marcado por la impronta de la sociedad multipantallas y el desarrollo de la era digital, la televisión no ha dejado de ser utilizada, con mayor o mejor suerte, para fines educativos explícitos.

Dentro de las experiencias contempladas a nivel mundial, existen modelos de televisiones educativas de mucho renombre que han llevado a cabo una labor prolongada en el tiempo y que han servido de antecedentes para el desarrollo de nuevas estrategias, así como para el enriquecimiento de iniciativas más jóvenes en este mismo ámbito.

En el presente acápite se abordan los resultados obtenidos en el estudio comparativo (Fase cualitativa de la investigación) mediante el cual el modelo de Televisión Educativa Cubana, fue analizado a la luz tres modelos de televisiones educativas paradigmáticas y que fueron, a saber: el modelo de la Telesecundaria, de México, el modelo de Televisión Educativa Iberoamericana (TEIb) y el modelo de la *British Broadcasting Corporation* (BBC), en el Reino Unido.

La selección de los casos a contrastar con el modelo cubano se fundamentó, en primer lugar, a través de los hallazgos obtenidos mediante la búsqueda bibliográfica especializada en el tema, el análisis de documentos e investigaciones científicas y la opinión de expertos (Cabero, Duarte, Romero, Córdoba, Pérez Diez de los Ríos, del Pino, 1995; García Matilla y otros, 1996; Sierra, 1999; Martínez Ruiz, 2005), que

coincidieron en considerar tales ejemplos de televisiones educativas como modelos eficaces y de acción sostenida durante mucho tiempo, por lo que fueron tomados como contentivos de elementos de valiosa consideración para su replicación/readecuación y, consustancialmente, para la generación de aportes y análisis enriquecedores en el sentido de la mejora del modelo antillano.

Paralelamente, en la selección de los casos a comparar, tuvo un peso fundamental el carácter público, de subvención estatal -o a cargo de los gobiernos- de cada uno de los modelos en análisis, factor decisivo a la hora de establecer pautas de mejora que fueran viables para la Televisión Educativa Cubana, donde la iniciativa de índole privada y comercial es nula y, por tanto, resultaba improcedente compararla con televisiones de financiamiento privado que se regían por lógicas muy diferentes. Elemento que también guardó relación con la idea defendida por varios expertos (Aparici, 2002; Diez, 2007) de que la mejor y más consecuente inserción de los aspectos educativos en los medios, es la que se efectúa a través de la iniciativa de carácter público, sin intromisión de la mecánica del mercado.

Otros factores de carácter particular, específicos a cada modelo de televisión educativa contemplada, influyeron en su selección para el estudio comparado. La similitud sociocultural, de índole económica y de enfoque didáctico, así como de diseño pedagógico en el caso de la Telesecundaria mexicana; el carácter de modelo para la colaboración y la amplitud de oferta de tipo cultural con importantes similitudes culturales y regionales de la Televisión Educativa Iberoamericana; y la descollante implementación -lo mismo en su integración curricular como en los aspectos de innovación constante- del modelo de la BBC -lo que la hizo referencia obligada en la mayoría de los estudios de este corte-, fueron los elementos de mayor consideración que llevaron a seleccionar dichos casos para la parte comparativa del estudio.

La inclusión de la televisión como medio dentro de los procesos educativos en Cuba, se debió tanto a la necesidad de llevar instrucción y educación a lugares apartados y con carencia de profesores, como al propósito de facilitar la introducción, en el aula, de profesores y personas especializadas que ampliaran la experiencia de aprendizaje y ayudaran a trascender las limitaciones de contenido, espacio, tiempo y contexto de profesionales con insuficiente formación, así como resolver el problema del desplazamiento de los estudiantes a largas distancias de sus sitios de origen (Guerra, 2010).

Bajo tales circunstancias, el modelo de televisión educativa en Cuba comenzó su andadura desde que en el mes de diciembre del año 1999 fue creado el Programa Audiovisual y, con él, fundada la Dirección Nacional de la Televisión Educativa, institución que representaba al Ministerio de Educación y tenía la responsabilidad de diseñar y producir los programas educativos televisivos.

A tenor de ello, el 9 de mayo de 2002, se inauguró el Canal Educativo I, con el inicial propósito de profundizar en la formación ideológica y cultural de los niños, adolescentes y jóvenes. Y dos años después salía al aire el Canal Educativo II, lo que permitió ampliar el número de horas dedicadas a estos fines.

Se trataba de una televisión dedicada a las enseñanzas Primaria, Secundaria, Media Superior, Técnica y Profesional y de Adultos, en la que la principal tipología de programa, sería la teleclase. Aunque contaba, también, con una programación cultural de corte más generalista, que complementaba la iniciativa curricular formal de mayor peso.

Tal y como fue suscrito en uno de los documentos programáticos de la iniciativa cubana:

El programa audiovisual es entre los programas de la Revolución uno de los de mayor connotación pedagógica y didáctica y la teleclase, es una de las variantes del Programa Audiovisual que contribuye a dar respuesta a la carencia de algunos medios de enseñanza que hoy tienen la mayoría de los centros escolares, así como permite la realización de demostraciones que favorecen el aprendizaje activo y desarrollador en los escolares, además de suplir algunas necesidades de déficit de docentes sobre todo en las provincias habaneras (MINED; 2002).

La televisión educativa mexicana inició sus experiencias en los años cincuenta y principios de los sesenta, coincidiendo con el surgimiento de las primeras experiencias de televisión escolar en casi todo el mundo, y desde entonces contó con una amplia trayectoria ininterrumpida en este campo, estando concebida no sólo como un apoyo didáctico, sino también como un instrumento pedagógico de enseñanza y aprendizaje dentro de las diferentes estructuras curriculares de los planes, modalidades o niveles educativos que existen en el país (Flores y Rebollar, 2008).

En este contexto, la modalidad de Telesecundaria constituyó el sistema de teleeducación abierta de nivel medio más conocido en México, con una calidad académica igual y a veces superior a la de la enseñanza secundaria convencional. La Telesecundaria se instauró como un servicio formal y escolarizado del sistema educativo, continuación y última etapa de la educación básica, que comenzó a funcionar como un subsistema destinado a satisfacer la demanda en educación secundaria, de manera conjunta con secundarias generales y secundarias técnicas.

El subsistema se inició el 21 de enero de 1968, a partir de un modelo experimental, implementado un año antes y, a juicio de González Zárate (s.f.), vino a ser la única modalidad educativa que llegaba a las zonas de mayor marginación - regiones indígenas, inclusive- contando, además, con el promedio más bajo de

reprobación (7%), con alumnos que alcanzaban los mejores promedios de aprovechamiento comprobados -de acuerdo con informes de la Universidad de Guadalajara- y los primeros lugares en cobertura y número de alumnos atendidos.

Flores y Rebollar (2008) no comparten a plenitud estos criterios, haciendo notar la existencia de una gran distancia entre el planteamiento teórico de Telesecundaria y las prácticas desarrolladas en el aula, lo que etiológicamente achacaron a la no toma en cuenta de las condiciones reales en las que vivían las zonas rurales y rurales marginadas. Y, en vez de significar los datos halagüeños, dichos autores sentaron la mayor importancia en los desalentadores resultados arrojados por las pruebas nacionales aplicadas por el Instituto nacional de Evaluación Educativa (INEE) en el área de la comprensión de la lectura y las habilidades de razonamiento matemático, así como en los resultados de los Exámenes de Ingreso a la Educación Media Superior, que arrojaron que los alumnos de esta modalidad aprendían poco, y muy pocos alcanzan altos niveles de éxito académico.

A ello se le sumaron otras dificultades de carácter diverso que iban desde la carencia de personal docente para atender los tres grados –debido al gran número de escuelas unitarias y didocentes existentes-; la falta de preparación de los profesores que trajo como consecuencia la dificultad para el dominio de los contenidos a dirigir en cada grado, el mal uso del recurso televisivo, la carencia o el retraso de materiales impresos y audiovisuales tanto para el alumno como para el profesor, la falta de personal de apoyo y asistencia a la educación en las escuelas, lo que duplica el trabajo de los docentes que deben realizar tareas administrativas, y se suma a la falta de acciones permanentes de actualización y capacitación para los maestros, la existencia de instalaciones escolares inadecuadas, el mal funcionamiento de la señal televisiva, hasta llegar a la falta de compromiso de algunos docentes respecto a las actividades educativas que se realizaban

con los alumnos y en las acciones de vinculación que se organizaban con los padres de familia y los miembros de la comunidad (DGME, 2010).

Así y todo, pese a sus deficiencias como modelo, resultaba innegable que la Telesecundaria -transmitida inicialmente por la red EDUSAT del satélite solidaridad en todo el país y América Latina y posteriormente por el satélite SATMEX 5-, había permitido instalar escuelas de enseñanza secundaria en comunidades rurales o urbanas marginales con graves problemas sociales, geográficos, demográficos y económicos, que de otra forma -dadas las condiciones socioeconómicas mexicanas-, habría sido imposible cubrir. Siendo un factor importante en su potencialización, el hacer posible que el costo anual por estudiante fuera menor en un 30% al costo en el sistema escolar tradicional (García Matilla y otros, 1996).

La labor de la TEIb comenzó en 1993, alcanzando las dos horas diarias en días laborales de televisión, a través del satélite HISPASAT, en 1994, recepcionándose la señal en todos los países de Hispanoamérica y a partir de 1995 en España y Portugal (Aguaded, 2002).

Sus antecedentes originarios se remontan a 1992, año en que se crea la Asociación de Televisión Iberoamericana (ATEI), en el marco de la II Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, celebrada en Madrid, y que integraba a Ministerios de Educación, así como Universidades y televisiones de servicio público de los países de ambos continentes (ATEI, 1996).

La ATEI se constituyó como un referente ineludible y dinamizador para todo el continente latinoamericano, tanto como un poderoso enlace con el contexto español en el que se priorizaron los principios de cooperación y solidaridad por medio de un sistema pluralista y democrático, sin delimitaciones en la línea editorial, asumiendo una

clara intencionalidad en la educación e información, con criterios de interés general y comunitario, sin dejar de lado el entretenimiento y la diversidad (Aguaded, 2002)

De esta forma, TEIb pudo llegar a verse en 21 países de Iberoamérica, EE.UU., Canadá e Inglaterra y por internet (<http://www.atei.es>) desde cualquier lugar del mundo, llegando a contar con 160 instituciones asociadas y 120 entidades colaboradoras en los países que redifundían los contenidos por TV analógica, TDT, TV por cable, TV Satélite, Circuito cerrado de TV, Web TV, y *videostreaming* de Internet y radio.

Independientemente que las características del modelo de la TEIb estuvo más enfocado hacia una televisión de carácter más cultural que complementaria al currículum, y pese a las críticas que ha recibido en torno a un cierto estancamiento en cuanto a la producción de materiales educativos -lo que no deja de estar relacionado con la inestabilidad de las estrategias audiovisuales educativas de los países de los cuales se nutre, la insuficiente participación de los Ministerios de Educación en la definición de las prioridades para la programación, y las crisis de financiamiento que ha sufrido como proyecto-, el estudio de su modelo revistió una particular significación de cara al diseño de estrategias de colaboración que, por fuerza de la necesidad y en aras del enriquecimiento de enfoques, debe contemplar todo modelo de televisión educativa.

Finalmente, la BBC fue el modelo de radio y televisión de servicio público tomado como referencia en la mayor parte de los países, y que contó con un sostenido y prolongado trabajo en la esfera de la educación, a través de la radio educativa -que comenzó en 1924- y la televisión educativa -que inició su programación en 1977 (Ojer, 2009).

BBC es una de las mayores productoras de programas educativos en el mundo: las cifras revisadas indicaban que cada año se emitían más de 3.000 horas de programación de radio y televisión, con apoyo de libros, vídeos y casetes para un aprendizaje más

efectivo. Presentando, además, una amplia gama de contenidos educativos: idiomas, alfabetización, ordenadores, cocina, medio ambiente e igualdad de oportunidades (García Matilla y otros, 1996).

Como dato importante es de destacar que el 97% de las escuelas de primaria británicas han utilizado los servicios de la BBC que, de igual forma a los anteriores modelos, y pese a ser el modelo que adoptó más innovadoramente la lógica convergente, ha presentado también dificultades generadas, a juicio de Lugo (2005), por el recorte de presupuesto sufrido en los últimos años bajo el argumento de eliminar varios departamentos. Lo que, según el citado autor, causó un daño irreparable a la BBC. Elemento que se combinó con el retroceso en términos de libertad de prensa e independencia informativa que había caracterizado históricamente a la cadena.

6.1.2. Preguntas de investigación

Con base en los elementos anteriormente referidos, en la procura del objetivo específico de comparar los modelos de televisiones educativas eficientes con el modelo de Televisión Educativa Cubana, se plantearon las siguientes preguntas de investigación que orientaron el análisis en la fase cualitativa de carácter comparado: ¿existen semejanzas entre los tres modelos de televisión educativa seleccionados y el modelo de Televisión Educativa Cubana? ¿cuál de los tres modelos tiene más similitudes con el sistema de televisión educativo cubano? ¿qué elementos de consideración, aportables a la Televisión Educativa Cubana, se derivan de la comparación con los modelos seleccionados?

6.1.3. Planteamiento de la hipótesis

La hipótesis a ser corroborada en dicha fase estuvo enfocada en el planteamiento de que las televisiones educativas eficaces a escala internacional tienen modelos de

producción que guardan más similitudes que diferencias con el modelo de Televisión Educativa Cubana.

6.1.4. Elección de la Unidad de Análisis

Tomando como **objeto de estudio** los modelos de televisión educativa seleccionados, por medio de una investigación que se inscribió en los **ámbitos** nacional e internacional y clasificó como un estudio de carácter **dinámico**, dado que analizó los sistemas según su evolución, desde su surgimiento hasta la actualidad el momento de la investigación-, se elaboraron una serie de **indicadores** que permitieron abordar, de manera homogénea, los modelos de televisión educativa en relación con los parámetros que se consignan, de forma desglosada, en el Cuadro 7.

Cuadro 7. Unidades de análisis de la fase cualitativa

I. Dependencia institucional y financiera I.a. Dependencia institucional I.b. Dependencia financiera
II. Formas de organización II.a. Elementos constitutivos II.b. Relaciones entre los elementos constitutivos
III. Objetivos
IV. Funcionamiento y producción IV.a. Materiales de apoyo didáctico IV.b. Proceso de producción
V. Programas V.a. Tipología de programas V.b. Tiempos, horarios y frecuencias televisivas V.c. Alternativas ante la convergencia digital
VI. Evaluación

6.1.5. Fase descriptiva-interpretativa

A partir de los indicadores arriba referidos, la fase descriptiva-interpretativa de la investigación abordó el modelo de Televisión Educativa Cubana de manera específica, a través del desglose de las unidades de análisis. Para lo mismo, se tomó de referencia la tesis doctoral del investigador Iván Barreto (2006), documento de relevante

importancia, que se correspondía con la prueba gráfica más inmediata y precisa de la puesta en marcha del modelo audiovisual cubano, a cargo de uno de sus principales fundadores y que se hizo contrastar con otros documentos internos y externos sobre la experiencia audiovisual educativa cubana.

De manera general puede decirse que las principales formas de emisión de la iniciativa caribeña resultaron ser las teleclases y las videoclases.

Las teleclases se caracterizaban por ser transmisiones desde un estudio de televisión del Canal Educativo, que eran impartidas por docentes de alta calificación y notable maestría pedagógica, ejercitados en el lenguaje televisivo y con materiales educativos que no siempre estaban al alcance de los docentes.

A la par de las teleclases, se explotaba el recurso de las videoclases, siendo estas las mismas teleclases grabadas, que posteriormente eran distribuidas. Tanto unas como otras tenían una duración de 30 minutos.

Antes de la emisión de la clase, se pretendía que los profesores desarrollan acciones didácticas en el aula, dirigidas a la orientación personalizada y a la motivación hacia los objetivos de la clase, relacionándoles con los contenidos precedentes y a impartir, así como se les indicaba orientar la postura correcta que debía asumir el alumno frente al televisor y con los materiales de trabajo sobre la mesa.

Durante la emisión de las videoclases, el Profesor General Integral debía mantenerse atento a las necesidades del grupo y, si era necesario, detener o retroceder la grabación para aclarar dudas. Luego de la emisión, realizaría acciones de atención a las diferencias individuales, precisaría conceptos y contenidos no suficientemente comprendidos y solicitaría de los alumnos sus reflexiones críticas sobre el material que acababan de observar

http://www.rimed.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=127&Itemid=4

I. Dependencia institucional y financiera

I.a. Dependencia Institucional.

La Televisión Educativa Cubana se consolidó como tal a partir de los primeros años del siglo XXI, formando parte de una red de información educativa del Sistema Nacional de Educación, que aspiraba a establecer un modelo pedagógico y tecnológico flexible que se adaptara a las necesidades particulares de cada centro escolar, mediante el impulso de canales de corte educativo.

Así, dos canales de televisión educativa -Canal Educativo 1 y Canal Educativo 2- comenzaron a funcionar como instancias subordinadas al Ministerio de Educación, estando, en un primer nivel, supeditados a la Dirección de la Televisión Educativa, entidad que se encargó de diseñar y ejecutar la programación audiovisual dirigida a los centros escolares, en estrecha coordinación con el Instituto Cubano de Radio y Televisión (ICRT) (MINED, 2002).

Desde el punto de vista institucional, amén de que el Ministerio de Educación fungía como el principal organismo rector, en aquel primer momento existía una política de producción que procuraba la integración de los sectores a través del Programa Audiovisual que le dio origen al modelo desarrollado a partir de 2001 y de cuyo estudio parte la presente investigación.

Dicho Programa Audiovisual estableció que la televisión educativa en Cuba funcionara como una instancia plurisectorial, razón por la que contaba, además, con la colaboración de los Ministerios de Salud, Cultura y Deporte, entre otros (MINED, 2002).

No obstante este favorable apoyo intersectorial, la iniciativa cubana enfrentó, desde sus orígenes, los problemas de la emergencia de su implementación, en un momento en que urgía la renovación del sistema educativo cubano, siendo, además,

afectada por las dificultades comunes derivadas de la separación académica entre los campos de la educación y la comunicación -escasa formación de los docentes en la utilización de medios audiovisuales, insuficiente integración y sistematización teórica en la producción de los materiales, endeblez en la evaluación del producto emitido, escasez de investigaciones al respecto y falta de análisis de contexto, entre las más representativas- (MINED, 2002)

I.b. Dependencia financiera

Cuba destina a la educación un presupuesto que, según fue informado en la última Reunión de Ministros de Educación de Iberoamérica, efectuada en Buenos Aires, en septiembre de 2010, abarca el 13,6% de su producto interno bruto (PIB). Dicho apoyo estatal persigue mantener un sistema educacional gratuito y universal que acusó importantes logros en materia de educación y fue tomado como referente en su ámbito.

Dadas estas circunstancias, el sufragio de la totalidad del gasto educativo, como de los programas en torno a la educación, han corrido siempre por cuenta del Estado, por lo que la integración del medio televisivo y del soporte de video conjunto en el proceso de enseñanza aprendizaje que se comenzó a implementar desde 2002, fue asumido íntegramente, en cuanto a inversión de recursos económicos y humanos, por parte del Estado cubano.

II. Organización interna

Con el objetivo de garantizar el trabajo para el desarrollo de la programación del canal educativo, dirigido a la escuela, se creó la Dirección de Televisión Educativa, donde prestaron sus servicios maestros de escuelas -responsabilizados, desde el punto de vista docente y metodológico, con la elaboración de los programas que se realizaban en estrecha coordinación con el ICRT- profesores de los Institutos Superiores Pedagógicos -cuya principal función era la asesoría a los maestros para su desempeño- y

metodólogos y asesores -cuya función principal era la de dirigir los distintos grupos creados y establecer las coordinaciones correspondientes entre las subdirecciones de las enseñanzas y el organismo central (Torres, 2008).

Así, la Televisión Educativa Cubana, se organizó a partir de un modelo pedagógico estructurado mediante la distribución de roles destinados a los sujetos participantes en el proceso de producción, los cuales se aglutinaban en cuatro grupos de trabajo y para cada uno de los cuales se establecieron tareas específicas y un sistema de relaciones a través de un modelo comunicacional que permitió el desarrollo de la labor de conjunto, por medio del establecimiento de etapas generales de trabajo que iban desde la concepción, la elaboración del guión, la grabación y postproducción, hasta la transmisión del producto.

A su vez, el material audiovisual producido se organizaba de acuerdo a la tipología –no muy variable- de programas a producir, a los tiempos televisivos, los horarios y frecuencias para cada grado escolar.

Tal y como refleja la Figura , el educador en el aula, el teleprofesor, el estudiante y el equipo técnico artístico, como elementos constitutivos del sistema, tenían la encomienda de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la manera más adecuada posible, desde sus roles y en interacción con los demás.

De esta conjunción, se esperaba, desarrollara la oportunidad de enriquecer las ideas de cada grupo en interacción, así como familiarizarlos con diferentes enfoques estéticos en el logro de los intereses comunes. Aún cuando muchos elementos del grupo se encontraban laboral y geográficamente alejados entre sí, en esta asociación se ubicaba la fuerza vital de la estrategia de enseñanza.

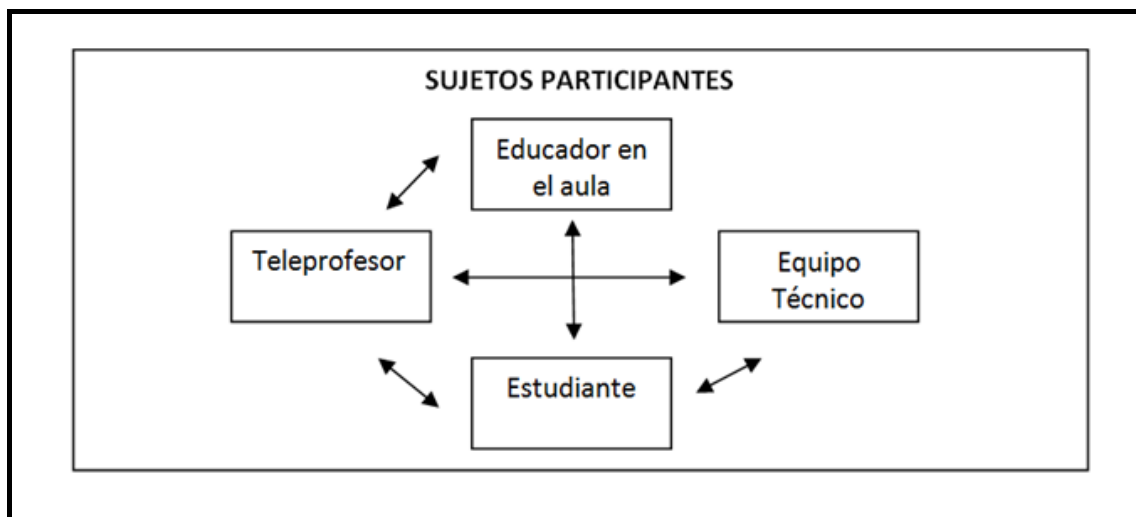


Ilustración 7. Organigrama de Producción de la Televisión Educativa Cubana. Fuente: Barreto (2006)

Esta estructura respondía a la principal modalidad que se estableció en los primeros años de labor de los canales educativos: la teleclase.

De modo que la organización fue establecida casi exclusivamente a través de los roles llevados a cabo por cada uno de los integrantes del sistema de teleclases, a medida que el proceso de producción tenía efecto. Esto es que se presentaban los roles de cada sujeto que participaba y se definían las direcciones, los tipos de comunicación que se producían entre ellos, así como el sistema de relaciones que se estableció en este proceso.

II.a. Elementos constitutivos

El componente elementos constitutivos, representó uno de los aspectos rectores del modelo de producción cubano desde sus inicios, pues de su formación bajo fundamentos pedagógicos, de su preparación profesional, del trabajo en equipo y del compromiso con la labor a desempeñar, dependían las condiciones para producir una programación de televisión escolar acorde a las necesidades y demandas de la escuela.

Así, los elementos constituyentes del sistema de producción cubano vienen a ser el teleprofesor –que conformará parte del equipo pedagógico-, el equipo artístico-técnico, el profesor en el aula, y los estudiantes.

Un análisis individual de los diferentes componentes, refleja que en el modelo inicial el teleprofesor actuaba como un elemento complementario del profesor en el aula y, de tal suerte, su clase se regía por los programas de estudio. De forma que sus métodos, medios, procedimientos, técnicas pedagógicas y formas organizativas estaban en función del logro del sistema de objetivos propuestos por el Sistema Nacional de Educación.

En el proceso de producción propiamente dicho, la labor del teleprofesor comenzaba desde el primer momento, con la elaboración del guión y se profundizaba durante la grabación. De tal suerte, el equipo de teleprofesores de la Televisión Educativa Cubana debía reunir, como requisito esencial, un profundo dominio de los contenidos a impartir.

Por su parte, el profesor en el aula actuaba también como complemento del teleprofesor, pero su labor iba mucho más allá, pues correspondía al educador en vivo, el aprovechamiento eficaz de todos los esfuerzos realizados por parte de la televisión educativa como sistema.

Su mayor desempeño comenzaba durante la transmisión y se intensificaba después de esta. Lo que no significaba que debiera aceptar acríticamente el material producido por un equipo distante, ni que no pudiera intervenir en su generación, evaluación y enriquecimiento en el aula.

El modelo pedagógico rector del uso de las teleclases en Cuba, aspiraba al desenvolvimiento de la práctica crítica antes y después del programa, de manera que

permitiera convertir a los estudiantes de simples espectadores, en agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, en interacción con el medio y su entorno.

En este objetivo, el papel que el educador del aula desempeñara con la televisión, era un componente clave para asegurar la inserción de la emisión en la organización escolar, ya que de él dependía la estructuración de una armazón inteligente y la creación de un clima afectivo que facilitara la atención y comprensión de lo observado (Barreto, 2006). Siendo una de sus responsabilidades más importantes en el aula, la de tomar las medidas necesarias para atender las diferencias individuales de los estudiantes dentro del grupo.

Es decir, aunque fuera el teleprofesor quien presentara el material, era el educador en el aula quien, en un proceso de continuidad, debía aclarar, ampliar, reforzar y ejercitar los contenidos tratados en el programa audiovisual, puesto que era, además, quien conocía las características individuales de sus estudiantes y del contexto en que estos se desenvolvían.

Al educador en el aula se le orientaba, además, tener preparada su clase partiendo del principio de que la televisión era un medio de enseñanza y, por lo tanto, él debía estar preparado para las contingencias y demostrar conocimientos del contenido general del programa de televisión; así como impartir la clase correspondiente o una clase suplementaria especial, de manera previsor.

En definitiva, el educador en el aula era el mediador que determinaba si la interacción con el teleprofesor y con el material audiovisual había sido suficiente para el aprendizaje. Cuando considerara necesaria una mayor interacción, haría funcionar otros recursos entre los estudiantes, mediante el empleo de monitores o jefes de equipos, en tareas individuales o colectivas, o entre los estudiantes y el propio educador.

Era también su misión evaluar la necesidad de la interacción, y tener en cuenta la modalidad de aprendizaje que exigía la actividad docente, así como decidir qué contenido precisar, aclarar o extender (Barreto, 2006).

Paralelamente, debía brindar información a los padres acerca de la importancia de la televisión como medio instructivo, ofrecer a los estudiantes los fundamentos del papel de la televisión educativa, describir sus usos y valores, reforzar la importancia de poseer buenos hábitos para escuchar y ver.

En el terreno más específico de su labor, al educador se le orientaba realizar un diagnóstico integral y sistemático de los estudiantes y de las exigencias planteadas por el programa; realizar un adecuado uso de la guía del maestro (tabloide) con las temáticas a abordar por la televisión y/o el video, visionando siempre de manera previa el material audiovisual a utilizar, de modo que se pudiera asegurar una correspondencia total o parcial con el programa de estudio y las acciones a llevar a cabo en el aula.

Por lo mismo, se le orientaba definir previamente los objetivos a alcanzar y dominar las secuencias de presentación del audiovisual, para que las actividades a realizar antes, durante y después del visionado quedaran convenientemente estructuradas, lo que incluía la preparación de preguntas y actividades, adaptando a cada situación concreta los elementos sugeridos por la guía didáctica, garantizando, además, el uso de otras fuentes del conocimiento como libros, software, mapas, prensa plana, enciclopedias, diccionarios.

Antes del visionado del material, al educador en el aula se le indicaba hacer énfasis en una serie de elementos que debía desarrollar, como alertar sobre la necesidad de reflexión, cuando se escuchaba y observaba, lo que podía generar a partir de preguntas previas que propiciaran llegar al por qué y el para qué de determinado contenido. Con esta orientación antes de la observación, se pretendía influir en la

eficiencia de la observación del programa, enfatizando en la importancia de realizarla en tiempo adecuado, sin adelantar información ni emitir valoraciones *a priori*.

También esta etapa previa debía ser enriquecida con una adecuada orientación sobre el manejo de la guía de observación y la aclaración -en los casos que así lo ameritara-, de los conceptos fundamentales, signos lingüísticos, imágenes o palabras cuya comprensión podía ser previsiblemente dificultosa y cuya no precisión previa, podía dañar la comprensión global.

Dentro de la serie de actividades que el sistema prescribía como básicas en el desempeño del maestro en el aula, estaban las de revisar las condiciones higiénicas del local para la observación, esto es la colocación del televisor en un lugar de fácil visualización para todos, teniendo en cuenta la altura y la entrada de luz y que la posición de unos estudiantes no interfiriera en la visibilidad de otros, atendiendo de manera particular las necesidades de visión de los alumnos más necesitados o con dificultades, colocándolos en lugares preferenciales.

El profesor en el aula también debía hacer énfasis en la necesidad de eliminar los posibles ruidos del local que afectaran la audición y desviarán la atención, tanto como verificar la idoneidad de la luz para permitir la toma de anotaciones.

Durante la transmisión, al educador se le orientaba observar el material audiovisual junto con los estudiantes, ubicándose en un lugar del aula que le permitiera el control de esta.

Según Barreto (2006), el clima para el aprendizaje durante la teleclase mejoraba a medida que el educador en el aula ejercía el trabajo doble de estar consciente de la clase y, al mismo tiempo, demostraba que se encontraba interesado en el programa de televisión y atento a él. Por tanto, el docente debía evitar las interrupciones, atender las reacciones individuales y grupales de los estudiantes, anotar las necesidades manifiestas

en los estudiantes para una posterior solución individualizada, anotar las sugerencias realizadas por el teleprofesor, conductor o locutor y propiciar la toma de notas y la atención de los estudiantes.

El modelo pedagógico de la Televisión Educativa Cubana contemplaba que la más importante función del educador en el aula comenzaba cuando la transmisión de la teleclase culminaba, momento en que el docente debía propiciar el análisis y la discusión en colectivo, en un ambiente psicológico de adecuadas relaciones interpersonales que contribuyeran a una comunicación eficiente.

Era este el verdadero momento donde se demostraba, o no, la utilidad que para la asignatura y la dinámica escolar tenía la teleclase y el material transmitido, puesto que la realización de las actividades sugeridas antes y durante la transmisión y la evaluación crítica de las mismas a través de tareas grupales e independientes basadas en la búsqueda de información en otras fuentes y en la lectura creadora y crítica del tema referido, era lo que permitía potenciar y multiplicar los resultados positivos del ejercicio audiovisual realizado.

Todas estas actividades y presupuestos que se trazaban en torno a la teleclases no excluían la posibilidad de que el docente en el aula pudiera seleccionar un material que transmitiera la televisión escolar en su programación no curricular o de apoyo a esta, recomendándosele definir previamente los objetivos perseguidos y comprobar la adecuación del programa a la edad, nivel e interés de los estudiantes y verificar su calidad técnica y expresiva, en función de los objetivos trazados.

En cuanto al elemento estudiante, el sistema de teleclases manejaba las dos variantes operativas de los mismos. A los alumnos que participaban en el programa desde el aula se les orientaba usar el libro de texto y bibliografía complementaria y

efectuar la toma de notas de modo que el escenario reprodujera un aula en sus características fundamentales.

A los estudiantes se les enfatizaba la necesidad de no descuidar la atención y aprender a discriminar cuáles eran las ideas esenciales, cómo interpretar el mensaje y sus modalidades de presentación y estar a la expectativa para no perder los diferentes matices de los mensajes -evidentes o subliminales- transmitidos, los significados de los énfasis y las inflexiones tanto ascendentes como descendentes.

El estudiante debía apoyar lo aprendido en la transmisión con lecturas adicionales en la biblioteca escolar, en la biblioteca pública y en periódicos y revistas. Por ello, el sistema nacional de teleclases incorporaba en las guías de visionado una serie de ejercicios que tenían esta finalidad y que podían ser realizados tomando como centro cuestiones como escuchar y observar para descubrir semejanzas o diferencias, comprender las relaciones, percibir los detalles que las sustentaban o predecir los resultados.

En este elemento de incluir al estudiante dentro de la organización del sistema, se encontraba una de las mayores riquezas del modelo, al establecer que el estudiante comprendiera que era una parte esencial de un sistema de comunicación y que, como tal, tenía una responsabilidad específica en el mismo.

A la hora de definir las funciones del estudiante, se planteaba que su función fundamental era la de recepcionar la información y procesarla de manera activa y creadora.

Para el equipo técnico-artístico, producir programas de televisión con fines educativos no sólo implicaba la participación de educadores, guionistas y asesores pedagógicos, sino también, y de manera especial, requería la labor profesional de realizadores, productores, ingenieros de producción, entre otros elementos de dicho

personal, para quienes su principal acción giraba en torno al diseño y la planeación audiovisual de la estructura y el tratamiento de los contenidos académicos.

Así se planteaba que este personal, que era fijo por asignaturas, aunque no docente, debía conocer las características del público al cual iba dirigido el programa, los niveles y modalidades educativas en las que se utilizaría, los paradigmas educativos que le darían sustento y la forma de uso que los programas de televisión tenían en el marco del proyecto educativo en el que estaban inmersos.

El rol del equipo técnico-artístico era amplio, comenzaba una vez que el teleprofesor presentaba la propuesta de guión, encargándose de valorar las posibilidades reales para realizar la producción. Según apunta Barreto (2006), en la consideración final en torno a la producción del material, la propuesta del teleprofesor tenía más peso y era defendida con mayor firmeza, porque representaba los intereses del programa.

Es por ello que el modelo pedagógico de Televisión Educativa Cubana, contemplaba la realización de encuentros entre equipo técnico-artístico y el equipo pedagógico, con vistas al intercambio de ideas y la estructuración de los contenidos a transmitir.

Se orientaba, además, una planeación rigurosa y detallada de los elementos estéticos y de contenido que el equipo considerara oportunos para evitar improvisaciones y errores.

El equipo definía, entonces, cómo abordar la producción y los recursos necesarios para dar vida a la historia -video didáctico, teleclase, dibujos animados, entre otros-. Y la experiencia que estos equipos iban acumulando con los años de servicio, constituía su mayor carta de triunfo a la hora de atrapar la forma idónea de expresar lo que el educador necesitaba llevar a los estudiantes.

A juicio de Barreto (2006), esto de equilibrar los intereses pedagógicos y los artísticos, y comunicar un conocimiento específico en forma audiovisual, era una de las partes más complejas y fundamentales del proceso.

Al realizador y al productor se les orientaba leer todo el material posible sobre lo que se estaba abordando, revisar la mayor cantidad de opiniones sobre el tema, analizar todos los materiales audiovisuales que habían tratado el tema con anterioridad y establecer como norma de trabajo que la producción debía reflejar la intención del profesor, lo que evitaba que el productor se guiara por consideraciones puramente estéticas.

II.b. Sistema de relaciones entre los elementos constitutivos

En el proceso de producción de la televisión escolar cubana, se manifiestan dos mecanismos de comunicación entre sus elementos constitutivos muy bien identificados:

- El establecido entre el teleprofesor y el equipo técnico artístico
- El establecido como comunicación de masas.

Al primero de estos mecanismos, Barreto (2006) lo identifica con un modelo de comunicación en el que todos los participantes tienen la oportunidad de ser “altamente emisores y receptores” (p. 99). Al segundo lo define como el que se instaura como forma de comunicación de masas, donde hay un emisor que se profesionaliza (el teleprofesor).

Para dicho autor, a través de ambos mecanismos, el mensaje se estandarizaba y homogenizaba para los niveles medios del estudiantado. Pero la relación emisor-receptor se establecía de un modo predominantemente unidireccional y a pesar de concebirse acciones de retroalimentación, la interactividad era limitada: la relación entre el teleprofesor y los estudiantes estaba mediada por el equipamiento técnico, lo que a fin de cuentas provocaba distanciamiento y neutralidad.

Acaso para contrarrestar la fuerte evidencia de este efecto, Barreto potenciaba las características comunicacionales del proceso de producción de televisión escolar en Cuba, aportando diferentes modelos de comunicación y describiendo cinco direcciones en el acto de comunicación educativa, las cuales serían (Barreto, 2006):

Dirección teleprofesor-teleprofesor: La que se establece entre los teleprofesores que comparten la teleclase y se manifiesta desde el mismo momento en que se concibe la clase, ya que los teleprofesores, antes de confeccionar el plan definitivo, elaboraban un esquema de contenido con los aspectos básicos del tema y su tratamiento metodológico.

Esta interactividad permitía, según dicho investigador, precisar en el guión las entradas y salidas de cada uno, los momentos de explicación, los roles específicos de cada quién, para evitar interferencias que pudieran obstaculizar la estrategia del grupo de trabajo de teleprofesores.

Dirección teleprofesor-educador en la escuela: Aunque la teleclase era una actividad orientada, fundamentalmente, hacia los estudiantes de la escuela y los del estudio de televisión, constituía a la vez una importante vía de orientación metodológica para el educador en el aula, quien debía adecuar el contenido a las características individuales, situacionales y culturales de sus alumnos. Por ese motivo, se hacía indispensable que el teleprofesor favoreciera el flujo comunicacional a través de la explicación de lo que se perseguía con la unidad, el tema, la clase, así como con un determinado ejercicio, un cartel, una orientación de trabajo independiente, la manera de comprobar los objetivos e incluso llegar a sugerir otras posibles adecuaciones, en dependencia de la realidad contextual, resultando fundamentales las alusiones del teleprofesor al desempeño del educador que permanecía en la escuela, alusiones matizadas por referentes de tono, con alertas indirectas al educador, suposiciones de las

actividades que el educador o el estudiante pudieran realizar, inferencias de lo que debería suceder después en el aula, y otras iniciativas que permitieran enviar mensajes al educador en el aula, máximo responsable de la continuidad de la teleclase por televisión o video y, en general, del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dirección teleprofesor-estudiantes que protagonizan la teleclase: Esta dirección se evidenciaba en las teleclases grabadas con la presencia de estudiantes o con monitores en la locación. Algunos autores han denominado esta experiencia: “el aula llevada a la televisión” (Aguaded, 2002; Pérez Tornero 2008).

Entre sus ventajas se citan la posibilidad de imprimir una mayor objetividad al proceso, ya que dado el intercambio estudiante-teleprofesor de manera directa, se puede conocer el ritmo de aprendizaje de los educandos, su celeridad o lentitud a la hora de tomar notas o realizar un ejercicio, y en ella se deben solucionar inconvenientes o interrogantes no previstos, tal y como le sucede sistemáticamente a los docentes en las escuelas.

A estas facilidades se suma el hecho de que la interactividad dialógica teleprofesor-estudiante permite la asunción de roles diferentes por parte de este último, cuando a partir de que la comunicación se establezca con uno o un grupo de ellos en particular, permite materializar y acercar al teleprofesor el auditorio distante.

Según Barreto (2006), la práctica cubana permitía apreciar un insuficiente equilibrio entre la atención que dedicaba el teleprofesor al grupo de estudiantes que grababa con él la teleclase y la atención que le daba a aquellos que la recibían en el aula por la televisión o por video. Evidenciándose que, por lo general, el profesor concentraba mayoritariamente su atención en los primeros -en este caso sus receptores inmediatos- con todas las posibilidades para una verdadera relación dialógica, lo que

hacía que disminuyera la comunicación con los otros que, por demás, eran también sus receptores.

Dirección teleprofesor-estudiantes de las escuelas: En este caso, el proceso de comunicación resultaba más ficcional que el anterior. El teleprofesor debía considerar, siempre, que conversaba con un estudiante al que estaba viendo a través de la pantalla. Por razones obvias, en estos casos, se hacía absolutamente indispensable el uso del diálogo sugerido, la pregunta problémica, las interrogaciones retóricas, las reiteraciones de los conceptos claves, la suposición de soluciones a los ejercicios planteados y otras fórmulas que apoyaran el diálogo, intentando acercarlo a los presupuestos de la interactividad.

Dirección teleprofesor-equipo de realización en el estudio: A juicio de Barreto (2006), quizás fuera esta la dirección comunicacional más compleja y peculiar dentro del sistema pluridimensional de comunicación que se establecía, y se debía a la intervención evidente de los rasgos paralingüísticos de la comunicación, también llamados elementos no lingüísticos, lenguaje no verbal y otras acepciones.

El teleprofesor debía estar atento, fundamentalmente, a las señales del coordinador y, de conjunto con ello, a las del asesor de la asignatura, a las del otro teleprofesor, a las del director del programa, al camarógrafo, a la conjugación armónica de los elementos artísticos, al manejo de la computadora con la que interactuaba y, por supuesto, a las otras direcciones del proceso, mencionadas anteriormente.

Resultando esta una verdadera prueba de la adecuada distribución de la atención, en la que se ponían de manifiesto los flujos e intercambios comunicacionales, la interactividad de mensajes, el dominio de variados registros, a tenor de la multiplicidad de intenciones y situaciones comunicativas (pp. 100-104).

Cabe resaltar, en este acápite, la visible ausencia de una dirección Sistema de Teleclases-Comunidad dentro del modelo que relacionara la producción educativa y televisiva con los contextos comunitarios, acaso con vistas a rescatar la ausencia de relación del equipo técnico-artístico con el profesor del aula, sin olvidar que la relación de este equipo técnico-artístico con el alumno del aula, estaba también ausente. Elementos que atestiguan lo que plantea Pérez Almaguer (2006) en torno a que se desaprovechaban las potencialidades –aunque escasas no imposibles- de interactividad con las audiencias de las teleclases y videoclases para impulsar una estrecha y más favorable relación comunitaria, más allá del estrecho plató de filmación y sus protagonistas inmediatos.

III. Objetivos

El Programa Audiovisual que dio impulso a la iniciativa del modelo de Televisión Educativa Cubana, estableció el funcionamiento de dos canales educativos, con la dotación a todos los centros docentes del país de televisores y videos para su visionado en varios niveles de enseñanza (Primaria, Secundaria Básica, Preuniversitario, Técnica y Profesional y de Adultos). Lo que, de acuerdo a la clasificación ofrecida por Matilla y colaboradores (1996), responde a un modelo de televisión vinculado a un currículo académico, con objetivos educativos precisos y un desarrollo estructurado y progresivo, que puede catalogarse como una experiencia de carácter formal reglado que dividió su programación en una franja de teleclases y otra de televisión cultural de corte más generalista, que según la misma clasificación de García Matilla y colaboradores, podría ubicarse dentro de las experiencias no formales o informales, llegando a incluir determinados espacios sin intencionalidad educativa explícita.

La Televisión Educativa en Cuba, adoptó como fin supremo el que su principal estudioso (Barreto, 2006), define de la siguiente manera:

-Garantizar una programación televisiva y en soporte de video de calidad, a través de la adecuada utilización del lenguaje audiovisual y el empleo de los medios tecnológicos disponibles, estando acorde con los objetivos previstos en los currículos vigentes del Sistema Nacional de Educación, de manera que contribuya a elevar la calidad y los niveles de aprendizaje de los estudiantes y de los educadores (p. 82).

- a) El desglose de este objetivo general, permitía designar los siguientes objetivos específicos (Barreto, 2006: 81):
- b) Garantizar el soporte audiovisual de apoyo a la formación política, ideológica y cultural integral de educadores y estudiantes.
- c) Convertirse en una fuente masiva de acceso a la información por parte de educadores y estudiantes.
- d) Garantizar el apoyo audiovisual para el tratamiento de los contenidos fundamentales previstos en los currículos de todos los niveles educativos.
- e) Constituir una vía masiva para la formación continua de excelencia y de actualización científica y pedagógica de los profesionales de la educación (p. 81).

IV. Funcionamiento y producción.

IV.a. Materiales de apoyo didáctico

Para describir el funcionamiento de la programación audiovisual educativa cubana, es preciso hacer la relatoría de los materiales de apoyo didáctico que, con un enfoque sistémico, vinieron a ser utilizados en el proceso desde el mismo comienzo de la iniciativa.

La Dirección Nacional de la Televisión Educativa se dio a la tarea de poner a disposición de los receptores de los programas audiovisuales una serie de documentos impresos, conocidos como tabloides y elaborados por un comité de expertos.

Dentro de estos medios se encontraban (Barreto, 2006):

Guía de programación (cartelera)

Documento que describía el ordenamiento, en días, de los programas audiovisuales (clase, programa complementario, programa formativo) que serían transmitidos por televisión o en soporte de video y debían ser observados por los alumnos. Cada uno de estos programas contenía el título de la clase y una sinopsis que ubicaba al maestro en lo esencial del tema a ser tratado. Esta guía contenía, además, la llamada “parrilla de programación” donde se pormenorizaba la semana, el título del programa y la sinopsis del mismo.

Guía para el alumno

Los antecedentes de su utilización se remontan a las décadas del 60 y 70 como documentos que contenían los aspectos básicos a tratar en cada uno de los programas audiovisuales, lo que equivale a decir los contenidos esenciales a dominar por el estudiante. Los mismos se presentaban mediante cuadros resúmenes, mapas conceptuales, esquemas que facilitaban la comprensión del contenido emitido.

La Guía para el alumno también incluía actividades a desarrollar –así como las preguntas para ser socializadas con el resto de los estudiantes- y para lo cual el alumno requería dominar el contenido de la asignatura en cuestión.

En la última etapa de la implementación de las teleclases –la que se extendió de 2002 a 2005-, esta guía dejó de elaborarse.

Guía para el maestro

Consistía en un material de corte metodológico en el que se le sugería al maestro cómo abordar los contenidos que serían transmitidos en cada programa audiovisual, incluyendo algunas de las interrogantes contenidas en el programa, así como actividades a desarrollar con los estudiantes y que llevaría a cabo el cumplimiento de los objetivos.

En la última etapa de implementación de la televisión educativa (2002-2005), pasó a ser el denominado tabloide, que contenía la sinopsis de cada programa con sugerencias metodológicas y, en ocasiones, se hacía acompañar de información adicional sobre el contenido a tratar con los alumnos. Como ejemplo de esto se encuentran las EDUCLASES, materiales puestos a disposición de los maestros -en soporte digital- en las que se ampliaban y profundizaban los contenidos del programa de estudio, se ofrecían nuevos ejercicios, lecturas complementarias, curiosidades y otros elementos que, por ajustes de tiempo, no era posible abordar en un programa audiovisual de pocos minutos. Estas, entonces, se integraban al sistema de medios de apoyo con que contaba el maestro (pp. 114-115).

IV.b. El proceso de producción

Elaboración del guión

Tal y como se describe en la Figura 8, el proceso de producción de la Televisión Educativa Cubana comprendió, desde sus inicios, una serie de pasos a seguir, en los cuales participaban los sujetos anteriormente abordados en el acápite de organización interna y que se relacionaban a través del modelo comunicacional antes descrito.

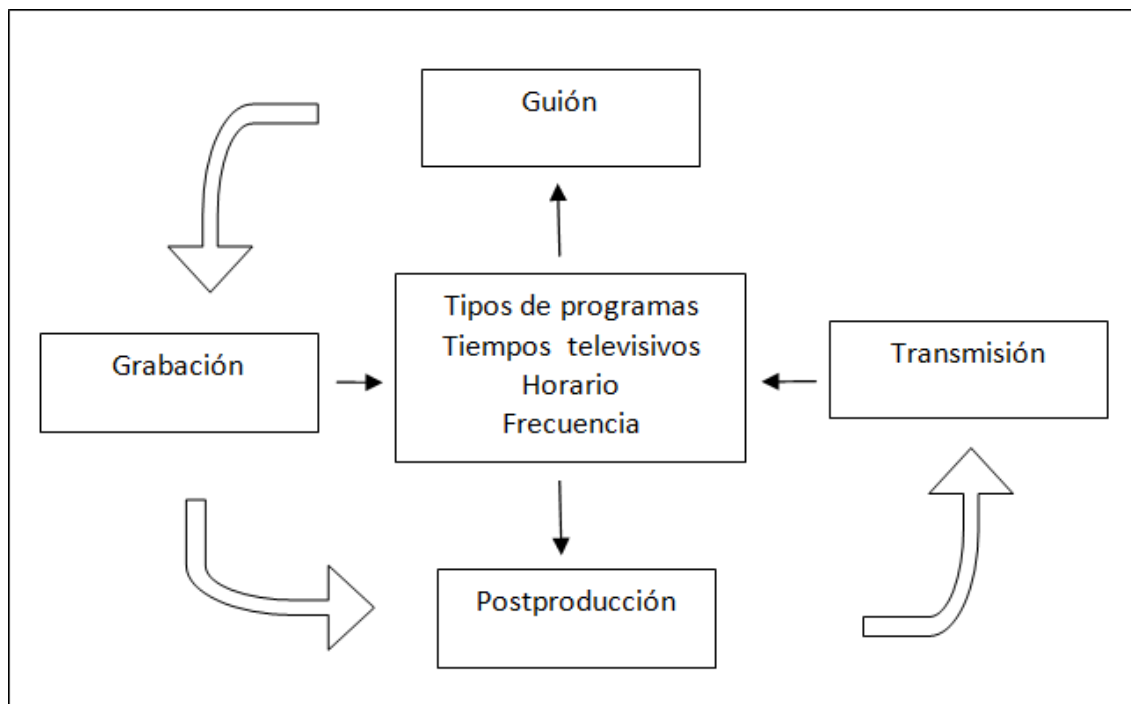


Ilustración 8. Proceso de producción de la Televisión Educativa Cubana. Fuente: Barreto (2006)

Este procedimiento, que es el que le daba vida al modelo pedagógico, partía de la elaboración del guión, etapa rectora de todo el proceso de producción, en la que se concretaban los objetivos pedagógicos y técnico-artísticos de todo el equipo de realización.

El mismo incluía varias etapas, descritas a continuación (Barreto, 2006):

- a) Selección y dosificación, por parte del teleprofesor, del contenido según el calendario escolar y currículos vigentes, planes de estudios y otros documentos rectores en coordinación con la enseñanza, la participación del asesor y su vínculo con la práctica pedagógica en el aula.
- b) Preparación de la guía para el maestro, documento guía y orientador para el trabajo con la programación didáctica televisiva, más otros materiales de apoyo, considerando las necesidades generales de los educadores del aula.

- c) Elaboración de los guiones de acuerdo con la tipología del programa seleccionada para el tratamiento del contenido, según los objetivos (p. 105).

El guión era la expresión material del trabajo de concepción y proyección anticipada del producto, contextualizado y sobredimensionado por las modalidades de producción y las clases de programas a producir. El mismo debía basarse en un convenio común de trabajo que tomara en cuenta las razones pedagógicas, técnicas, organizativas y económicas. Y se concebía en la primera etapa de realización del audiovisual: pre-grabación, pre-realización.

La elaboración del guión audiovisual comprendía una serie de etapas que se desglosan a continuación (Barreto, 2006):

- a) Elaboración de los objetivos que incluyeran el tema a tratar y los objetivos de aprendizaje.
- b) Definición clara del contenido y el objetivo del programa.
- c) Indagación sobre las particularidades de la audiencia -los estudiantes- y las capacidades mentales y potencialidades de los espectadores, para así captar la atención de colectivos diversos.
- d) Establecimiento, por parte del teleprofesor, de los objetivos que se persiguen y las características de las audiencias.
- e) Tratamiento didáctico del contenido (presentación-motivación, estímulo, elementos expresivos, redundancias, recapitulaciones o retroalimentación para contribuir a la construcción del conocimiento).
- f) Definición de los medios a utilizar.
- g) Selección del soporte idóneo: computadora, cartel, simulador, y otros (p.106).

Para la elaboración del guión, generalmente se concebía, de manera previa, un guión de contenido, contenedor de resúmenes, esquemas integradores y cuadros sinópticos que proponían estrategias de instrucción (analogías, pistas tipográficas, mapas conceptuales y otros) para propiciar un aprendizaje desarrollador. Este guión inicial se discutía y analizaba con el asesor del Instituto Superior Pedagógico para la revisión del contenido, del tratamiento didáctico y del uso de las potencialidades del lenguaje audiovisual.

Entrega del guión al equipo técnico artístico.

La entrega de este guión de contenido al equipo artístico, iba acompañado de un trabajo de mesa entre el equipo técnico artístico y el equipo pedagógico, lo que suscitaba el intercambio de criterios con los directores y productores de televisión, en pos de determinar que la estructura del guión dependiera de un estilo decidido de manera conjunta.

A partir de este intercambio era completada la estructura del guión al sumarle los elementos técnicos como planos de cámaras, angulaciones, imágenes de archivo y filmaciones en exteriores, entre otros elementos.

Si el teleprofesor se había capacitado en las exigencias técnicas y estéticas del medio, podía hacer propuestas desde un preguión o proyecto de guión, referidas a los elementos técnicos antes citados.

En esta etapa eran detalladas las secuencias que conformarían el producto, se proporcionaba la lista de las ilustraciones a realizar por dibujantes y/o informáticos y se empleaba el término de guión revisado para referir cuando este había sido revisado por el equipo técnico, con anotaciones para posteriores ajustes de texto e ilustraciones e imágenes.

Luego de estas confrontaciones, quedaba conformado un guión técnico en el que confluían y se configuraban todos los elementos técnicos, expresivos y didácticos delimitados en las fases anteriores. El guión técnico terminaba por ser aquel que contenía los textos, las instrucciones para todo el equipo de realización, y en el que se marcaban las entradas, las salidas, los ángulos de cámara y demás requerimientos técnicos antes mencionados.

Selección de los medios de enseñanza auxiliares para la teleclase o programa.

Para elaborar los medios que servían de apoyo a los teleprofesores, se tenían en cuenta numerosos factores materiales y subjetivos de los que intervenían en la comunicación y que podían hacer más o menos efectiva la emisión de un mensaje.

Los docentes involucrados en este proceso tenían la mayor responsabilidad en dicha selección, determinando la idoneidad de los diferentes elementos disponibles - power point, carteles, animación, fragmentos de video- y de otros factores que debían ser consensuados con el equipo técnico, como la intensidad del color, el contraste, la novedad, los estímulos indicadores, la sorpresa, la estructura, la redundancia, entre otros.

De tal forma, la imagen del proceso pedagógico que debía ofrecerse a través de los medios, específicamente en las teleclases y materiales docentes en general, debía ser un estímulo visual lo suficientemente fuerte como para atraer la atención de los estudiantes y las acciones del trabajo de grupo eran enfáticas en este aspecto.

Grabación de las imágenes propuestas en los guiones por parte del equipo técnico y los teleprofesores

Cuando el guión ya estaba elaborado y había sido revisado por el equipo técnico, ambas partes, la pedagógica y la técnica, daban curso a sus exigencias técnicas, artísticas y didácticas.

El material ilustrativo o los documentos visuales a emplear solían tener orígenes muy diversos como libros, revistas, fotos, mapas, diapositivas, fragmentos de filmes o videos didácticos, modelos tridimensionales, animaciones informáticas, fragmentos de documentales o filmes de ficción, entre otros.

En ese sentido, las secuencias podían ser elaboradas de forma original o ser tomadas de un archivo. Las grabadas a partir de imágenes reales constituían un reflejo o representación de la realidad que había sido seleccionada y que se ofrecía de forma recortada en sus dimensiones espacio-temporales, de acuerdo con las ideas y gustos estéticos del equipo de realización. Las tomadas de archivo eran seleccionadas por su importancia histórica y contextual y aunque respondían a gustos y objetivos estéticos y didácticos no tan estrechamente vinculados a los fines del equipo de realización en específico, su propia selección acusaba una fuerte vinculación con los objetivos propuestos, además de que las imágenes podían modificarse y manipularse con el objetivo de recrear una nueva, siempre que fueran legibles en cualquier momento de la transmisión.

Antes de la grabación de las imágenes, el teleprofesor y el productor coordinaban las locaciones en que serían filmados los interiores o exteriores, conjuntamente con todo lo relativo al acceso a esas locaciones y que las mismas cumplieran los requisitos higiénico-estéticos y pedagógicos exigidos para su grabación, como eran las condiciones para el audio y la iluminación, la ambientación adecuada, el vestuario correcto, entre otras.

Se sugería que el teleprofesor llevara a la grabación apuntes personales de lo que no debía dejar de hacer en ella, además de la lista de las imágenes a filmar en cada locación.

Durante la grabación se requería de la presencia del asesor pedagógico, además del teleprofesor, lo que garantizaba la calidad de la imagen filmada con una apreciación pedagógica y, de paso, aseguraba que también se alcanzara el equilibrio entre ambas.

El proceso de grabación de un audiovisual difería de acuerdo con el género y con la tipología del programa. La grabación de los programas educativos acontecía en estudio si el tipo de programa escogido lo exigía y, mayormente, se le destinaba este tipo de locación a los dramatizados, entrevistas, reportajes y teleclases.

A la hora de grabar una teleclase, dicha grabación dependía del tipo de teleclase seleccionada y del método que, en equipo, se decidiera seguir, teniendo en cuenta la factibilidad del guión propuesto.

Pero el proceso de grabación no necesariamente tenía que acontecer en estudio. Dependía del tipo de programa y de teleclase propuesto por el autor. Otros géneros tampoco requerían de la presencia en pantalla de presentadores, entrevistados y especialistas, porque las necesidades de audio y video se obtenían a través de grabaciones en exteriores, imágenes de archivos e infografías, conformando el audiovisual previsto desde el guión, en trabajo de posproducción.

Edición según las posibilidades reales y el plan de producción

La edición, como uno de los medios más importantes y ricos a disposición del realizador, consistía en un proceso de montaje y yuxtaposición de imágenes y sonidos ya grabados, para obtener un concepto de distinta cualidad.

A juicio de Barreto (2006), luego de la confección del guión y de la grabación o selección del material grabado, los elementos fundamentales de la edición estaban empíricamente en el cerebro del teleprofesor, del director y del editor y, desde el punto de vista organizativo, esta etapa abarcaba un proceso que iba desde la grabación hasta la selección, corte y unión de escenas para dar continuidad a la idea plasmada en el guión.

En el caso de la teleclase, el teleprofesor debía asistir a la edición de su clase, pues era durante esta etapa que se materializaban las decisiones tomadas en el guión en cuanto a la estructura del producto final. Es decir, se copiaban, seleccionaban y unían imágenes propias del teleprofesor, grabadas por el equipo técnico, así como imágenes extraídas de otros materiales, también conocidas como de archivo, o se realizaba la combinación de ambas.

En cualquiera de los casos se optaba por mantener el orden de los fragmentos y su duración, aunque también era factible realizar las variaciones que se consideraran adecuadas.

En esta etapa se incorporaban, además, los recursos de sonido como la música, los efectos sonoros y las correcciones a los defectos de la grabación en estudio o en exterior.

La calidad de la edición no solo dependía del editor -que en su rol de técnico priorizaba las cuestiones relativas a la estética del material tales como la continuidad entre los planos consecutivos, la posibilidad de eliminar los tiempos muertos, la de descartar elementos innecesarios, la de valorar la duración de cada plano en función de su fuerza expresiva, el ritmo y la relación con otros planos y la adecuada relación entre la imagen y el sonido-. También en esta etapa el teleprofesor y el asesor pedagógico – cuya presencia era obligada en el cubículo de edición-, detectaban los elementos que no respondían a las expectativas de la clase (Barreto, 2006).

V. Programación.

La Televisión Educativa Cubana, generada bajo la dirección de instituciones educativas y como expresión de un modelo pedagógico, estuvo desde sus orígenes dirigida a públicos identificados por niveles y modalidades académicas que iban desde el preescolar hasta el postgrado universitario.

En el modelo cubano se distinguían dos tipos de programas de acuerdo a su tiempo de grabación: los que se realizaban en vivo y los que se grababan en video. Para la salida al aire de un programa en vivo, se cumplían las mismas exigencias referidas para el proceso de grabación en diferido; sólo variaba el margen de error.

El teleprofesor que impartía su clase en vivo debía reforzar todas las recomendaciones expuestas y tomar todas las precauciones a fin de ser eficiente con el tiempo y evitar cometer errores, ya que lo ocurrido en vivo no se podía enmendar en un proceso posterior de edición o posproducción.

Independientemente de este aspecto de realización, el producto audiovisual merecía también una organización horaria y una precisión de acuerdo a su tipología en cuanto a los tiempos de duración de cada programa y su adecuación a los tiempos televisivos –de acuerdo a las características de los estudiantes destinatarios, sus edades, las particularidades de los contenidos a tratar, entre otros factores.

La inclusión de un programa dentro de una determinada tipología, estaba determinada por su intencionalidad educativa y su supeditación a una serie de objetivos que respondían a un currículo formal y seguía un proceso metodológico para insertarse en todos o algunos de los procesos de transmisión o adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades y formación de valores.

De tal modo, existía una propuesta de horarios y frecuencias de programas de acuerdo con el contenido y grado escolar y que estaba estrechamente relacionada con la tipología de los materiales producidos

V.a. Tipología de los programas.

En la Televisión Educativa Cubana se estimó producir tres tipos generales de programas televisivos, de acuerdo con sus objetivos particulares, forma de producción y tratamiento didáctico del contenido (Barreto, 2006):

Programas curriculares: Los diseñados en correspondencia con las exigencias del currículo escolar, a partir de los fines y objetivos planteados en el programa de estudio.

Dentro de estos programas se destacó, de manera significativa en el período inicial, la teleclase. Modalidad que fue adoptada como formato fundamental de producción desde 2002 hasta mediados de 2011.

Programas de apoyo curricular: Los que complementaban los contenidos presentes en el currículo y se presentaban mediante juegos, curiosidades, discusión de pequeños videos didácticos, entre otros.

Programas de ampliación de la cultura general: También llamados formativos, eran los que tomaban en cuenta los contenidos presentes en el currículo, pero lo abordaban de forma integrada, relacionando diferentes áreas del conocimiento de las esferas del saber (pp. 111-112).

Dentro de los programas curriculares la Teleclase ha sido definida por Hernández Galarraga y Hernández Herrera (2003) como:

...la emisión televisiva con fines docentes que se desarrolla en un tiempo prefijado, según las particularidades del receptor, edad, grado, nivel, que se caracteriza por la utilización de los recursos que brinda el medio televisivo, en correspondencia con los objetivos previstos en el programa de estudio –currículo– y que puede asumir diferentes modalidades (p.23).

Este modelo de teleclase pretendía ser algo más que una mera clase grabada. Exigía del teleprofesor el cumplimiento de los requerimientos propios de una clase, además de una labor de conjunto con el equipo técnico que le permitiera llevar al lenguaje televisivo el plan docente y asegurar las condiciones para una buena emisión.

El formato se caracterizaba por desarrollar un tema a lo largo de una unidad de emisión, o de varias, organizadas según una trama lógica, donde se realizaban razonamientos, se resolvían problemas, se argumentaba y se explicaba.

Por otro lado, no existía un único criterio de realización. La teleclase, como espacio televisivo, tenía diferentes formas de presentación en las que podían predominar los juegos, las dramatizaciones, la observación de vídeos, la experimentación, la exposición o debate de un tema, entre otras.

Barreto (2006) define las siguientes tipologías de teleclases:

Teleclase lúdica: Aquella en la que prevalecía la ejecución de juegos variados, rondas infantiles, talleres de creación, dibujos animados, entre otros, para explicar un contenido o llevar un mensaje educativo. Propiciaba el desarrollo de la fantasía y la imaginación en los escolares y era muy utilizada en edades tempranas y primeros grados escolares para el rescate de tradiciones.

Teleclase de exposición ilustrada: Aquella en que la exposición de los contenidos fundamentales de la clase por parte del Teleprofesor se realizaba con el apoyo de imágenes –filme y/o videos- y otros recursos como software, carteles animados en *power point*, entre otros. Con esta modalidad se evitaban largas disertaciones frente a cámara por parte del expositor. Resultando de gran utilidad realizar enumeraciones y/o resúmenes que reforzaran las ideas esenciales de la exposición.

Teleclase de demostración: En esta modalidad lo esencial radicaba en la realización de actividades experimentales, donde se utilizaran recursos de difícil acceso para la escuela o de determinado grado de peligrosidad y complejidad. La demostración se acompañaba de explicaciones breves y sencillas. Y su principal ventaja consistía en

que el alumno veía lo que se estaba haciendo -la realización debía ser debidamente enfocada por la cámara- como si estuvieran sentados en la primera fila.

Teleclase de visita dirigida: Consistía en la realización de un viaje imaginario con los alumnos a diferentes lugares como museos, zoológicos, acuarios, jardines botánicos, campos cultivados, fábricas o industrias, teatros, entre otras locaciones que se consideraran de importancia para que el alumno asimilara de mejor manera los contenidos que estaba estudiando.

Teleclase de presentación en grupo: Un grupo de especialistas o alumnos previamente preparados -nunca más de cuatro-, bajo la conducción del maestro como moderador, disertaban sobre un tema previamente convenido. La presentación de los panelistas era breve y estaba apoyada por imágenes relativas al tema que se exponía. El moderador debía estar al tanto de todas las intervenciones para evitar que algún panelista se desviara del objetivo trazado.

Teleclase de dramatización o representación: Consistía en la representación de situaciones de la vida cuyo nivel de complejidad o distancia en el tiempo requería de recursos y técnicas especializadas. Solían utilizarse como alternativa fragmentos de una película, obra de teatro o video, que servían de base para la reflexión y debate posterior de los modos de actuación de los personajes, análisis de épocas y hechos históricos.

Teleclase de entrevista: Este tipo de teleclase resultaba muy interesante siempre que el entrevistado fuera una persona que conociera del tema a tratar y que pudiera ofrecer información al contenido que se quería llevar al alumno. Resultaba imprescindible que las preguntas que se formularan estuvieran orientadas hacia el logro de los objetivos propuestos y se acercaran a las que haría el teleespectador -alumno- si fuera este quien las realizara (p. 112).

V.b.Tiempos televisivos, horarios y frecuencias para cada grado escolar

El modelo pedagógico de Televisión Educativa Cubana otorgó un tiempo televisivo para cada grado escolar, siendo este diferente en dependencia de la edad del sujeto a que iba dirigido (Barreto, 2006: 112-114). Tomando como indicadores el nivel de concentración y la comprensión del tema por parte de los estudiantes, se establecieron los tiempos que el Cuadro 8 refleja:

Cuadro 8. Tiempos televisivos por grado escolar. Fuente: Modelo pedagógico para la producción de la televisión escolar. Barreto (2006)

Grado	Tiempo televisivo (en minutos)
Primer y Segundo Grados	De 7 a 10
Tercer y Cuarto Grados	De 7 a 15
Quinto y Sexto Grados	De 15 a 20
Secundaria Básica y Educación Media Superior	Hasta 30
Adultos	Hasta 60

Los horarios establecidos se ubicaron, de forma general, de 8:00 a.m. a 5:00 p.m. para la educación Preescolar, Primaria, Secundaria Básica y Media Superior. De 6:00 a 8:00 p.m. para la educación de Adultos, cubriendo todos los grados y todas las enseñanzas, como se detalla en el Cuadro 9.

Cuadro 9. Horarios y programas. Fuente: Modelo pedagógico para la producción de la televisión escolar. Barreto (2006)

Programas	Horarios
Programas curriculares	Entre 8:30 AM y 11:00 AM (Sesión matutina) Entre 2:30 PM y 4:30 PM (Sesión vespertina)
Programas informativos y de cultura General	Entre 8:00 AM y 8:30 AM (Sesión matutina) Entre 1:30 PM y 2:30 PM Entre 4:30 PM y 5:00 PM (Sesión vespertina)
Programas curriculares de adultos	Entre 6:00 y 8:00 Con reposiciones los fines de semanas

En relación con la frecuencia de horas clases por grados, la distribución era la siguiente:

Cuadro 10. Frecuencia de horas por grados. Fuente: Modelo pedagógico para la producción de la televisión escolar. Barreto (2006)

Programas por asignatura	Frecuencia
Biología, Química, Física, Matemática, Español, Educación Musical, Educación Plástica y Educación Laboral	Semanal
Geografía, Historia y Literatura	Dos veces por semana
Cultura general, Educación Ciudadana, Educación Ambiental, Educación Jurídica	Semanal en Primaria Dos veces por semana en Educación Básica y Media Superior
Educación de Adultos	Hasta dos programas semanales

V.c. Alternativas ante la convergencia digital

En cuanto a las alternativas ante la convergencia digital, se constató que el modelo cubano adolece de una estrategia en tal sentido, no contemplándose en los documentos revisados alusión específica a este respecto. Y percibiéndose en la implementación de las iniciativas, una clara falta de vinculación de la gestión televisivas con los demás medios disponibles.

VI.Evaluación

Aunque el mensaje televisivo se estructuraba y construía desde una realidad concreta, era en el otro extremo del proceso donde ese mismo mensaje era decodificado y realmente validado -o no-, a instancias de otra realidad cultural, la que le concedía un valor verdadero a los elementos.

Como indica Ojeda (2008), luego de superada la creencia de la necesidad del conocimiento y evaluación constante de las ventajas y/o desventajas de los medios de comunicación para seleccionar los más idóneos -o ideales- de acuerdo con la revisión de sus diferencias comunicativas en la emisión y recepción, la calidad técnica de los contenidos, los soportes tecnológicos, las formas de producción, los costes, las posibilidades de acceso y cobertura, los efectos, el estatus y el poder de persuasión que tenían, en tiempos de convergencia mediática la evaluación en el uso de los medios va

más del lado de los elementos que permiten medir y, sobre todo, mejorar, la efectividad del mensaje.

Como evaluar significa emitir un juicio de valor, a partir de criterios previamente establecidos, la Dirección Nacional de la Televisión Educativa, se dio a la tarea de especificar los indicadores y definirlos en función de las condiciones correctas o incorrectas dadas a acontecer.

De esta manera, se prescribió que los programas se evaluaran desde el punto de vista técnico y educativo, para lo cual fueron establecidos una serie de parámetros cualitativos que permitieran valorar la calidad de la programación, y que a juicio de Barreto (2006), fueron los siguientes:

- a) **Tratamiento científico del tema:** Expresado en la calidad de la información, la objetividad, actualidad, desarrollo expositivo adecuado a la estructura científica, secuencia del contenido científico, integración, interdisciplinariedad y polivalencia, entre otros factores a considerar.
- b) **Adecuación didáctica del tema:** Considerando si se detectaban claramente los objetivos pedagógicos, si se explicitaban a la audiencia, si existía relación objetivo-contenido del programa con el currículo escolar. Si el objetivo general era presentado al comienzo y de qué forma (si a través de afirmaciones, preguntas, hipótesis, imágenes sugerentes, etc.). Si se resaltan los puntos esenciales de la información por medio de la conjugación de la imagen y el sonido. Si existía adecuación del tratamiento científico a los destinatarios -terminología, graduación de la información, claridad expositiva, recursos metodológicos, esquemas, símiles, comparaciones-. Si se utilizaban recursos atractivos o humorísticos. Si el tratamiento científico didáctico conectaba con los intereses y motivaciones de los destinatarios. Si se estimulaba la participación, la actividad -mental, verbal,

motriz-. Si se recapitulaba. Si se sintetizaban conceptos y planteaban las interrogantes esenciales sobre el tema tratado. Si el tiempo de duración del programa era el adecuado.

c) **Elementos expresivos sonoros:** Dirigido a si eran adecuados en cuanto a banda sonora, sincronía con la imagen y de acuerdo a los objetivos pretendidos. Si la entonación, el ritmo, las pausas de las voces eran adecuadas. Si era apropiada la grabación y mezcla de la voz.

d) **Elementos expresivos de la imagen:** Valorativo de la nitidez de la imagen, el contraste de figura-fondo. Si los planos enfocaban lo fundamental. Si el ritmo y secuencia eran adecuados. Si existía diversidad de ángulos de toma para clarificar la imagen y favorecer la intencionalidad. Si la iluminación y la escenografía cumplían la función de apoyar el desarrollo del tema y su adecuación didáctica. Si los escritos eran legibles. Si había sobriedad en la presentación de los datos, sin atiborrar con símbolos y esquemas.

e) **Interrelación sonido-imagen:** Valoración del producto final desde la perspectiva de si su integración condicionaba el éxito de la transmisión del mensaje educativo (pp. 116-117).

No obstante, la determinación de estos indicadores, el sistema de evaluación implementado resultaba una acción todavía insuficiente para un modelo de televisión que, según Guerra (2010), tenía que enfrentar una gran cantidad de limitaciones no resueltas como su carácter de simultaneidad, su ritmo, el que la cantidad de información seleccionada para transmitir no siempre respondía a las diferencias individuales del estudiante, el que el horario de emisión del programa no siempre coincidía con el horario escolar del centro, la evidencia de poca interacción entre el teleprofesor y los estudiantes, la imposibilidad frecuente de que el estudiante aplicara, con inmediatez, los

contenidos tratados en el programa, los imprevistos propios de la transmisión por aire de la señal televisiva y la insuficiente inserción en la práctica educativa de los programas televisivos, como parte consustancial del currículo.

Según apunta Guerra (2010), el costo en recursos económicos y humanos que la estrategia audiovisual representa, hace necesario el desarrollo de la investigación científica y de mecanismos idóneos y sostenidos de evaluación que permitan conocer los cambios operados en el estudiante y la influencia educativa cultural de la televisión como estimados iniciales de hacia dónde se dirige el proceso, además de una valoración justa de si el modelo elegido es o no pertinente.

Según esta propia autora, las evaluaciones efectuadas al programa formativo televisivo cubano durante el período comprendido entre 2001 y 2005, fueron, en su totalidad, evaluaciones de impacto y se caracterizaron por ser insuficientes y carentes de un sustento teórico-conceptual, con indicadores que no se dirigían hacia la evaluación de los cambios que se operaban en los estudiantes, luego de las acciones formativas del programa televisivo.

Centrada en el programa formativo televisivo orientado hacia la Educación Técnico y Profesional, Guerra (2010) llegó a proponer una serie de dimensiones e indicadores que se orientaban en el mismo camino de la evaluación de impacto, y que se resumen en varios aspectos, seguidamente citados:

- a) Dimensión relaciones interpersonales: Evidenciada a través de los indicadores nivel de toma de decisión, nivel de confianza, nivel de defensa de sus criterios, nivel de disposición para socializar temáticas tratadas en el programa televisivo y nivel de aplicación de lo aprendido.
- b) Dimensión auto-proyección hacia la profesión: Referida a la actuación motivada del estudiante en la resolución de tareas y expresada en la búsqueda de

su mejoramiento de manera continua y estable. Y que se manifiesta a través de los indicadores nivel de sentido, nivel de gestión de información que desarrolla, nivel de satisfacción con el programa televisivo, nivel de actualización.

c) Dimensión cultura científica: Entendida como el conocimiento que debe tener el estudiante sobre el acontecer científico propio de su enseñanza y que se manifiesta a través de los indicadores nivel de conocimiento sobre el acontecer científico, nivel de valoración por los profesionales y los hechos de la ciencia universal, nivel de conocimiento científico para interpretar e interactuar y grado de participación en la jornada científico-estudiantil (p. 8).

La evaluación de impacto, según define la propia Guerra (2010), es aquella que “comprende la valoración del espectro de efectos que se puede producir como consecuencia de las acciones educativas de cualquier programa (...) y está dada por la valoración de la trascendencia del programa educativo, lo que promueve su perfeccionamiento” (p. 7).

Como puede constatarse, la propuesta evaluativa de esta autora se inclinaba más del lado del análisis de las competencias desarrolladas -o no- por los educandos. Acusando, a nuestro juicio, una limitación cercana a la primera propuesta evaluativa enunciada por Barreto (2006), -más enfática en el análisis de los programas y sus características técnico-didácticas, más instrumental-. Lo que es decir que, de conjunto, ambas propuestas excluían aspectos de imprescindible valoración para centrarse en evaluaciones parciales de ciertos fenómenos que se privilegiaban en detrimento de otros que eran igual de importantes a la hora de enjuiciar la pertinencia educativa de un producto audiovisual.

Ahora sí, mediante el planteamiento de un modelo de evaluación que respondía a las preguntas de en qué medida el cambio de actitud en los estudiantes frente a la vida

y/o profesión se relacionaba con el programa televisivo y qué resultados imprevistos, qué efectos involuntarios positivos y negativos se ocasionaban, y si el programa audiovisual producía los resultados esperados, Guerra propuso un modelo de evaluación que, a pesar de ser parcial y limitado a la Enseñanza Técnica y Profesional, establecía nuevas pautas de evaluación y rompía con las limitaciones evaluativas padecidas en los años iniciales -(Barreto, 2006; Cereza y Leal, 2003)- evidentemente más sometidas a la instrumentalización y a los rigores presumibles de la puesta en marcha del modelo.

No obstante, se constató como evidente, la falta de estrategias evaluativas científicamente estructuradas y sistemáticas.

6.1.6. Fase de yuxtaposición-fase comparativa

También con base en los indicadores arriba referidos, se unificaron las fases de yuxtaposición y comparativa de la presente fase de la investigación, con el fin de tratar el modelo de Televisión Educativa Cubana, a la luz de tres modelos de televisión educativa considerados entre los más eficaces a nivel internacional.

I. Dependencia institucional y financiera

I.a. Dependencia institucional

Mientras la Televisión Educativa Cubana formaba parte de una red del Sistema Nacional de Educación, que respondía directamente al Ministerio de Educación y estaba supeditada, por lo mismo, a una estructura centralizada de gestión, la *Telesecundaria* mexicana constituía, también, un sistema dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP), un organismo de la administración pública, de carácter federal, que se encargaba de organizar y velar por el cumplimiento de una gran multiplicidad de tareas en el área de la educación y que disponía de una importante infraestructura televisiva

que le permitía generar y transmitir sus mensajes con sus propios medios de producción y difusión (García Saint-Charles, s. f.)

Aunque esencialmente similares en la dependencia institucional, en el sentido de la disponibilidad de medios, la *Telesecundaria* difirió de la iniciativa cubana, en tanto se vio que la Dirección Nacional de la Televisión Educativa Cubana dependía absolutamente, desde el punto de vista técnico, del Instituto Cubano de Radio y Televisión (ICRT). Esto es que no contaba con medios autónomos de producción y difusión.

En el área de la carencia o debilidad de los recursos propios para la producción, la TEIb fue, de las televisiones analizadas, la que en mayor medida resultó dependiente del aporte de los Estados participantes. Pero, paralelamente, al ser el único sistema de servicio público trasnacional en el área iberoamericana y establecer vínculos con los Estados a través del compromiso con múltiples instituciones, esto le permitió enriquecerse con el intercambio y el aporte de los más diversos contextos (ITE, s. f.).

En sentido general, se constató que la TEIb fue conformada como un sistema pluralista y democrático, en el que no hubo una política que impusiera delimitaciones en lo editorial, aunque se respetaron las formas y los contenidos presentados por la Asociación de Televisiones Educativas y Culturales Iberoamericanas (ATEI), como la asociación de gestión de la TEIb, de acuerdo con el Programa de Cooperación de las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno.

En el terreno institucional, la BBC figuró como uno de los modelos más independientes, toda vez que, como apunta Lugo (2005), se prescribió que sólo rendiera cuentas a una junta directiva independiente interna, lo que según García Matilla (2002) garantizó, durante años, la independencia de criterio con respecto al poder político, al presentar servicios informativos y de programación independientes al gobierno, con una

programación sujeta a criterios de calidad. Aunque en opinión de este mismo autor, la decisión tomada por administración de Tony Blair de que la cooperación rindiera cuentas a un cuerpo, nombrado por el ejecutivo del estado, representó un retroceso en términos de libertad e independencia creativa (Lugo, 2005).

En el área de la colaboración, y en palabras de Mora (2011), la ATEI resultó ser la principal asociación de cooperación audiovisual, debido a la firma de convenios y el establecimiento de beneficiosos intercambios con las instituciones, como lo fue el aprovechamiento de las corresponsalías de EFE en Iberoamérica para la difusión de la programación; la colaboración con el Instituto de Cooperación Iberoamericana (ICI) - que permitió la realización de talleres de producción, programación y evaluación bajo la dirección de expertos de las instituciones asociadas-. Además, de que se planteó, desde el primer momento, el sostenimiento de convenios con diversos organismos internacionales, como el *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo* (PNUD) de la UNESCO, la Organización Panamericana de la Salud (OPS), la Asociación Europea de Usuarios de Satélites para la Formación y la Educación (EUROSTEP), el Consejo Regional de Comunicación para América Latina, y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), organismo con el que convenió un proyecto para la optimización de los recursos de ambas organizaciones y la coordinación de sus actividades de cooperación (Martínez Sánchez, 1998).

Paralelamente, la TEIb fue generada y desarrollada en estrecha relación con el concepto de cooperación iberoamericana que le dio origen, a través de la serie de Cumbres Iberoamericanas efectuadas, así como con los programas iberoamericanos desplegados, las iniciativas iberoamericanas implementadas y el conjunto de proyectos adscritos a las Cumbres (http://www.atei.es/teib/pages/coopibe_proyectos.asp)

A través de la red ATEI, la TEIb se ha servido de los convenios de colaboración y cooperación que contaron con la participación de diversos organismos y organizaciones internacionales, gubernamentales o privadas, nacionales o locales, las cuales, al participar, se beneficiaron directa o indirectamente de las actividades y servicios (http://www.atei.es/atei/pages/socio_directorio.asp).

Según datos aportados por su página web, la Asociación ha cubierto un amplio espectro institucional. De modo que se han establecido vínculos con alrededor de ciento sesenta instituciones asociadas en veinticuatro naciones con vocación iberoamericana, las que han hecho uso de la televisión y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como instrumento fundamental para la enseñanza, aprendizaje y divulgación del conocimiento científico, tecnológico, cultural y artístico de Iberoamérica.

Entre las instituciones más relevantes, se encontraron los organismos responsables de la educación y la cultura de nivel nacional, regional o local de cada país, las universidades o instituciones de educación superior y postgrado, las fundaciones sociales y culturales, los centros de formación permanente y profesional, así como las redes o canales internacionales, nacionales, regionales y locales de televisión abierta y por cable, públicos y privados, de carácter educativo, cultural y científico.

A todas sus instituciones asociadas, ATEI les ha ofrecido, mediante la cooperación iberoamericana:

- Una red exclusiva de comunicación para el intercambio de programas y de experiencias de televisión educativa, cultural y científica que interactúa a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC's).

- Un medio de comunicación educativa de alcance incalculable para la formación profesional, permanente y de posgrado a distancia tanto de docentes como de otras diversas profesiones.
- Un nuevo estilo de cooperación y participación en la producción, coproducción y difusión de programas televisivos y multimedia para apoyo audiovisual de la educación, la ciencia y la cultura iberoamericana dentro de la unidad de su diversidad (http://www.atei.es/atei/pages/socio_comoser.asp).

Además, se estableció que los socios se beneficiaran y contribuyeran con la Asociación de varias formas, destacándose:

- Aporte de producciones propias y recepción diaria de la programación constituida por y para ellos de las emisiones de la Televisión Educativa y Cultural Iberoamericana.
- Participación e interacción entre ellos dentro de los proyectos de producción, coproducción, información, investigación, formación, difusión, promoción y extensión institucional de sus organismos en Iberoamérica (http://www.atei.es/atei/pages/socio_comoser.asp).

En relación con este aspecto, se halló que Mora (2011) denota, como un aspecto preocupante, que siendo la televisión el sector audiovisual con mayor influencia social y económica, haya sido también el sector al que menos atención se le haya prestado en lo referente a políticas de integración en el área de Iberoamérica, y aunque no asegura que la firma de convenios sea la solución de la integración audiovisual entre países y culturas, sí sostiene que facilita el acercamiento de políticas televisivas y favorece la discusión de posibles iniciativas de integración.

En este mismo terreno, la Telesecundaria ha sostenido varios acuerdos de colaboración para la formación y capacitación profesional, entre los que sobresalieron el

establecido con Japón (JICA-NHK), a través del Centro de Entrenamiento de Televisión Educativa (CETE), único en su género en América Latina (Ojeda, 2000a).

Igualmente se encontró que, la BBC ha establecido relaciones de apoyatura con las iniciativas gemelas a nivel internacional, facilitando la reproducción de sus materiales como en el caso de México y Chile y donde, también, sobresalen convenios de colaboración como el que se suscribió con la radio y la televisión españolas para el diseño y producción de cursos de inglés. Además de los acuerdos más recientemente firmados con las diferentes comunidades sociales en la red como *YouTube* (www.youtube.com/user/BBCWorldwide), Facebook (www.facebook.com/pages/BBC-News-24 y www.facebook.com/bbcmundo) y *MySpace* (www.myspace.com/bbcworldwide_drama).

La comparación de la iniciativa cubana con los demás modelos arrojó, en este rubro de la colaboración, que la televisión caribeña presentaba una marcada carencia de proyectos que vincularan esfuerzos con otras entidades hermanas a nivel regional e internacional o con organismos internacionales.

A pesar de la poca sostenibilidad de proyectos vinculatorios de este tipo, en la década de los noventas y aunque no directamente relacionado a la producción de una casa educativa audiovisual, sí existieron antecedentes de colaboración en materia de educación entre Cuba y la ATEI, en primer lugar con base en el Proyecto Forciencias - de dos años de duración-.

Forciencias constituyó un proyecto de formación continua para docentes de ciencias de los países de Iberoamérica, Portugal y España, siendo concebido como un curso con la modalidad de "educación a distancia", con la utilización de módulos escritos que recibían en sus casas los docentes-alumnos, complementados por programas de televisión (o videos).

En estos materiales se abordaba, de forma integrada, la profundización de ciertos contenidos científicos, la reflexión acerca de la propia práctica docente y la búsqueda de recursos para poder aplicar en el aula metodologías innovadoras.

De tal manera, se determinó que la producción de los materiales escritos correspondientes a cada unidad de contenido, y de los videos complementarios, estaría a cargo de cuatro países que aceptaron encargarse de esa tarea y que fueron España, Venezuela, Cuba y Argentina (Tricárico, 1997); celebrándose en enero de 1995, en La Habana, la reunión en la que se decidieron los modelos de los materiales y el procedimiento de coordinación para su producción, a partir de lo cual, Cuba se centró en la producción de materiales relacionados con la Biología (Boletín de Noticias OEI, 1996).

Tampoco vinculado a una casa productora específica, sino en su calidad de socio de la ATEI, Cuba convenió con la TEIb la transmisión de los primeros congresos de Pedagogía, celebrados en La Habana. Lo contribuyó a propagar dichos eventos y a sentar lazos de mayor relación con países e instituciones a fines, en torno a la cita.

Ambas iniciativas acusaban el empleo de técnicas audiovisuales vinculadas a la educación por equipos profesionales cubanos, pero las mismas adolecían de mecanismos de generación propia que hicieran técnicamente factible la producción audiovisual como una actividad sostenida y originaria del país. Asumiéndose la colaboración más como ayuda técnica que como intercambio recíprocamente enriquecedor en el ámbito de la generación audiovisual.

Estas deficiencias continuarían haciéndose palpables en la medida en que el país antillano extendía sus faenas colaborativas en el área del Tercer Mundo, mediante las campañas de alfabetización. Nuevo escenario en que ya la utilización de materiales propios se hizo imprescindible, pero aún en estos casos, no ha dejado de estar presente

el lastre de un intercambio audiovisual marcadamente tímido, que no explota la generación conjunta de materiales, ni el intercambio de experiencias entre los equipos de trabajo de los diferentes contextos sociales y geográficos involucrados.

I. b. Dependencia financiera

Tanto en la iniciativa cubana como en la Telesecundaria, han sido los Estados de los respectivos países los principales impulsores del desarrollo y continuidad de la televisión educativa, no solamente mediante la producción de programas de este perfil por parte de organismos educativos o audiovisuales públicos, sino también por medio de los apoyos legislativos y la subvención.

Según un estudio más reciente, realizado por la FLACSO y Educa (2011), Cuba es el país latinoamericano con mayor gasto público social en la educación (13.9% del PIB). Este presupuesto estatal ha sustentado también la iniciativa de la televisión educativa, con el mantenimiento de los dos canales educativos vigentes y la infraestructura escolar que la implementación de los mismos requirió.

En el capítulo 5, referido a la Educación y la Cultura, la Constitución cubana establece que la enseñanza, en cualquiera de sus variantes, es función del Estado y es gratuita y está basada en las conclusiones y aportes de la ciencia y en estrecha relación del estudio con la vida, el trabajo y la producción (<http://www.cuba.cu/gobierno/cuba.htm>).

En el caso mexicano, la Ley Federal de Radio Televisión de 1960, todavía en vigor, establece que todas las emisoras de radio y televisión del país deben efectuar transmisiones gratuitas diarias de hasta 30 minutos para difundir temas educativos, culturales y de orientación social (García Saint-Charles, s. f.)

Se recogió que la TEIb no ha presentado una misma dependencia financiera durante sus años de emisión. Según los estatutos que prescribían el desenvolvimiento

financiero de la asociación, al inicio, España ofreció hacerse cargo de la dotación financiera. Modelo que primó hasta 1996. Además de ello, a la TEIb le era aportada una asignación a través del Ministerio de Educación y Ciencia. Conjuntamente, se estableció que cada socio abonara una cuota anual en dólares y, en lo que representa un importante aporte financiero, todos los países miembro aportaban programas; algunos contribuían a la organización de eventos, cursos, reuniones y asambleas generales; otros facilitaban medios técnicos y recursos humanos para la coproducción de programas y, en algunos casos, también colaboraban en la financiación de proyectos educativos (Ojeda, 2000c).

A esto se le sumó que el Instituto de Cooperación Iberoamericana ha mantenido con la TEIb una colaboración bastante estable, financiando talleres y cursos en Latinoamérica, y contribuyendo con ayudas que han tenido como propósito el fomento de proyectos de producción.

A la par, algunos países miembros han constituido fundaciones que agrupan a los asociados y que reciben una ayuda del Estado para invertir en coproducciones.

Con todo, la ATEI ha buscado también el patrocinio y la colaboración de distintas empresas públicas y privadas y contempla, además, la comercialización de las producciones fuera del propio ámbito de la Asociación, más la comercialización en formato vídeo de determinadas series.

Sin embargo, la cuestión financiera, toda vez que no ha sido estable en ninguna de sus variantes, acusa uno de los principales puntos débiles del sistema, por lo que, en los últimos años, la sobrevivencia financiera de la ATEI ha derivado hacia la recaudación y administración de fondos que puedan ser aportados por los distintos países socios, lo que dejó en franca desventaja a los países pobres que no pueden contribuir sustantivamente con un aporte que mantenga su asociatura. En tal sentido Mora (2011) generaliza que casi siempre la dotación destinada a la cooperación es reducida, pero

que a la vez resulta sorprendente cómo con esta escasa disponibilidad de fondos, se ha logrado una elevada visibilidad de la cooperación.

En una comparación realizada por este mismo investigador entre cinco programas de cooperación audiovisual, se halló que la TEIb es el segundo programa en cuanto a dotación –superado por Ibermedia y seguido por Cinergia, DocTV y el Programa Raíces-, con un 20,69% del total asignado. Cantidad que resulta, sin duda, insuficiente cuando se compara con los costes de producción y funcionamiento de la industria.

Por su parte, la BBC, como corporación generalista, ha destinado al ámbito educativo un presupuesto -que oscila alrededor del 6,6% del presupuesto total- anual y cubre las necesidades de gestión y producción educativas. Esta financiación se ha producido, enteramente, por el sistema de cuotas. Todos los ciudadanos del Reino Unido que tengan una televisión, tienen que pagar una licencia o cuota anual por la recepción de los servicios que la cadena ha venido ofertando. También se ha financiado por fondos públicos del Gobierno británico, independientemente de la financiación proveniente de la licencia de televisión por cuotas. Y la otra fuente de financiación de la Corporación han sido las filiales comerciales, BBC Worldwide Ltd. –con la venta de programas y formatos, publicación de revistas y libros- y el alquiler de sus estudios de televisión, organizados en la filial *BBC Studios and Post Production Ltd.* - anteriormente *BBC Resources Ltd* (Tusa, 1994).

El gobierno, además, ha patrocinado una pequeña parte de la producción destinada a la generación de folletos y teléfonos de ayuda. Y el total de presupuesto otorgado ha cubierto, por igual, la educación para adultos que los programas para la población escolar.

Semejanzas:

La televisiones educativas comparadas fueron semejantes en la dependencia institucional de carácter estatal, la orientación al servicio público y la dependencia financiera de los Estados que las patrocinan.

Diferencias:

La Televisión Educativa Cubana y la Telesecundaria se hallaron más sujetas a la rendición de cuentas a sus instancias estatales patrocinadoras que la TEIb y la BBC, lo que limitó, en mayor medida, la línea de producción de las primeras.

La TEIb y la BBC buscaron vías de financiación complementarias a la intervención de los Estados, mientras que la Televisión Educativa Cubana y la Telesecundaria tuvieron una labor más discreta en este sentido.

La BBC, la TEIb y la Telesecundaria establecieron convenios de colaboración con organismos internacionales y sistemas audiovisuales gemelos, mientras la Televisión Educativa Cubana, que contó con antecedentes de colaboración con la ATEI y promulgó el trabajo educacional colaborativo, no desplegó un similar nivel de gestión que sus homólogas en este aspecto.

Tendencias:

Las formas de financiamiento de las televisiones educativas describieron la tendencia a hacerse cada vez más variadas.

Las televisiones educativas tendieron a establecer vínculos de colaboración y coproducción con entidades gemelas, organismos internacionales y supranacionales y con dominios importantes de la red de redes, a fin de fomentar un intercambio recíproco.

II. Formas de organización

II.a. Elementos constitutivos

La Televisión Educativa Cubana, se organizó a partir de una distribución de roles destinados a los sujetos participantes en el proceso de producción -teleprofesores, educador en el aula, estudiantes, equipo artístico técnico, equipo de asesoría didáctica-, los cuales se distribuyeron en grupos de trabajo interdependientes, que interactuaban durante el proceso.

De forma parecida, en la Telesecundaria los recursos humanos disponibles se concentraron en dos instancias: La Unidad de Televisión Educativa (UTE), que ha contado con una importante infraestructura tecnológica de producción y transmisión de televisión -cerca de 600 personas, entre personal fijo y colaborador- y la Unidad de Telesecundaria (UTS) -perteneciente a la Secretaría de Educación Pública (SEP)- y donde, igualmente, se distribuyeron los roles de diseño y producción de los programas (García Matilla y otros, 1996).

Al estar integrada por más de 200 instituciones, la TEIb constituyó la más amplia red educativa institucional de las analizadas. En relación con esta estructura, puede decirse que fue, de todos los casos analizados, el que mayor cantidad de elementos constitutivos presentó. Además de que la organización de los mismos vino a ser también la más compleja, al estar compuesta por una Asamblea General, en la que se representan todos los asociados, quienes eligen a un Consejo, y un Comité Ejecutivo que ha dirigido y gestionado el día a día de la Asociación (Ojeda, 2000b).

El Presidente de la Asociación se le elige de entre los miembros del Comité Ejecutivo y la Asamblea de socios, que se reúne cada tres años. La Secretaría General y el Equipo Directivo fijaron su sede en Madrid, siendo en esta ciudad donde se planifica el proceso de producción y realización de la continuidad, a través de la Agencia EFE. De la misma forman parte activa los Ministerios de Educación de los países

iberoamericanos, además de Universidades, fundaciones, centros de formación y redes regionales de televisión (Aguaded, 2002).

En lo referente a la BBC, la corporación estuvo, desde sus inicios, dividida por fracciones o equipos de trabajo. La fracción educativa de la misma -*BBC Education*- se agrupó en torno al personal de la radio educativa y la televisión escolar -*BBC School Television*-, encargada de producir los programas para que los profesores pudieran utilizarlos en su desarrollo del currículo escolar. También otra fracción -*BBC Continuing Education and Training*- se ha encargado de la televisión para adultos, produciendo programas sobre ciencia, tecnologías de la información y alfabetización.

El centro de producción de la *Open University*, -*BBC OUPC*-, ha diseñado y producido programas de radio y televisión para la Universidad Abierta (CLASE, 2010).

A partir de 1995, la BBC realizó una reestructuración de su organigrama, y se planteó la creación de un Departamento de Educación, cuyo director pasó a formar parte de la junta de dirección general para que las emisiones educativas cobraran un papel más importante (Aguaded, 2002).

Tal y como se ha visto, desde el punto de vista comparativo, pudo concluirse que la organización de los elementos constitutivos de Televisión Educativa Cubana, respondió a un organigrama de estructura más simple que el de las restantes televisiones, con empleo de mucho menos personal para la realización de sus tareas, lo que acusó un funcionamiento menos procesual que el de sus homólogas analizadas.

II.b. Sistema de relaciones entre los elementos constitutivos

El sistema de relaciones entre los elementos constitutivos en la Televisión Educativa Cubana ha transcurrido a través de los diferentes modelos de comunicación que se manifestaban durante la producción y transmisión de la principal modalidad en uso: la teleclase; donde se ponían de manifiesto, según los diseñadores del modelo,

cinco direcciones primarias en el acto de comunicación educativa, aquellas que se entablaban entre los teleprofesores, entre los teleprofesores y el educador del aula y entre el teleprofesor y los estudiantes del estudio y del aula, reforzadas por las relaciones lógicas de producción que se establecían entre los teleprofesores -el grupo de asesoría didáctica- y el equipo técnico artístico, lo que estaba finalmente sujeto a las relaciones básicas que el uso de un medio masivo de comunicación desarrollaba con las audiencias.

Esta producción por grupos especializados también se vio de manifiesto en la Telesecundaria. En este modelo, la Unidad de Telesecundaria (UTS), inscrita dentro de la Secretaría de Educación Pública (SEP), vino a encargarse de la planificación, el diseño y evaluación del programa académico, mientras que la Unidad de Televisión Educativa (UTE), fue la encargada de producir y transmitir los programas de televisión en apoyo del Sistema Educativo Nacional. Además de esto, la UTE se hizo también responsable de la investigación y documentación de las aplicaciones a la educación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, en especial de los medios audiovisuales (DGME, 2010).

En la TEIb, como entidad vinculada a una asociación de carácter internacional - Asociación de Televisión Educativas y Culturales Iberoamericanas (ATEI)- se encontró que era la Asamblea General de dicha asociación la que formulaba la política global, aprobaba el plan de actividades y el presupuesto, ratificaba la incorporación de nuevos socios y elegía a los miembros del Consejo, que estaría formado por 13 miembros de pleno derecho: el presidente, los vocales, el secretario general y un representante de los miembros asociados (Ojeda, 2000c).

Entre las funciones del Congreso se encontraron la concreción de la política global con el trazado de las líneas generales de la programación, la representación de la

Asociación, la convocatoria de la Asamblea General y la admisión de nuevos socios. El Comité Ejecutivo, órgano a elegir dentro del Consejo, estuvo formado por el presidente y cinco consejeros y se reunía con una periodicidad bimensual para agilizar el funcionamiento de la Asociación. A la vez, el Consejo o el propio Comité Ejecutivo podían instituir comisiones para determinados fines. Asimismo, al Consejo se le otorgó la facultad de formar un Comité Asesor, que estuviera constituido por entidades y personas del mundo de la cultura y la educación, que fueran de notoria relevancia en las relaciones internacionales y que apoyaran los fines de la Asociación. A la Secretaría General le correspondió desempeñar las funciones ejecutivas junto con el equipo directivo. Este equipo directivo, situado en la sede de la Asociación en Madrid, quedó compuesto por el secretario general; un director de programación; un director de producción; un director de la segunda franja de programación, y otro de la franja universitaria (Ojeda, 2000a).

El proceso de producción se acordó llevarlo a cabo en la Agencia EFE, en Madrid, como resultado de un convenio suscrito entre la ATEI, el Ministerio de Educación y Ciencia de España, y la Agencia EFE. Por otro lado, la relación con los socios –aquellas entidades o personas físicas que hacían uso de los servicios de la Asociación o se acreditaban como productores de programas afines a la Asociación-, se estableció a través de la recepción diaria de sus emisiones, la aportación de producciones propias por parte de los socios y su inclusión en la programación –lo que la nutría de un banco de materiales-, la colaboración en proyectos de coproducción, información, investigación, formación, difusión, promoción y extensión institucional de sus organismos en Iberoamérica, la oferta de cursos, y la participación en talleres de formación de recursos humanos (García Matilla y otros, 2006).

También con el objetivo de favorecer la vida asociativa, ATEI entró en contacto con sus socios y colaboradores a través de una web, con el objeto de organizar foros debate y discusión sobre temas de interés común y difundir los anuncios y las noticias (Aguaded, 2002).

De todo el personal laboral del departamento de educación de la BBC, a cerca de la mitad se les destinó hacia las labores de producción de la *Open University* o Universidad Abierta. El personal técnico -cámaras, técnicos de sonido, etc.- no formó parte de la plantilla del Departamento de Educación, sino que se contrató para programas o series específicas. De tal modo, a los productores se les ofreció la opción de elegir tanto a personal de la BBC dependiente de la dirección general, como a personal de compañías independientes. Fenómeno que fue denominado como *Producer Choice* (Wildman, 2008).

Pese a ello, la investigación arrojó que en la BBC la selección del personal técnico no es tan azarosa como podría parecer. Pues, por regla casi general, el equipo técnico participante en un programa asumía, de manera íntegra, la continuidad del proyecto.

Dentro de la estructura organizativa, también se encontraron los *Education Officers*, término que se usó para definir al personal altamente cualificado y con funciones polivalentes, encargados de las relaciones con el mundo educativo, entre las que sobresalían la visita a escuelas e institutos, así como a otras instituciones educativas y grupos de usuarios. Su misión consistió en recabar todo tipo de informaciones, realizar investigaciones, previas al diseño de los programas, sobre las necesidades educativas del país, definir las prioridades de diseño y producción de programas educativos a corto y medio plazo, presentar ideas innovadoras que puedan concretarse en producciones de carácter educativo. También informar sobre las reacciones suscitadas en la audiencia por los programas educativos, evaluar sus resultados, redactar

materiales de apoyo y trasladar toda la información acumulada a los departamentos de producción de la BBC, lo que, tal y como se describía en la literatura revisada, aseguraba una comunicación permanente entre los productores de programas y los usuarios de los mismos (BBC, 2004).

Dentro de la BBC fue creado también un comité de asesoramiento, *Advisory Committee*, compuesto por expertos en educación cuya función era la de participar en las reuniones del *Educational Broadcasting Council*, organismo encargado de valorar los contenidos de los programas educativos, y decidir si se ajustaban al plan nacional de estudios y a las necesidades de los escolares (Aguaded, 2002).

Como pudo constatar, y dada la complejidad de las estructuras organizativas de las televisiones en estudio, la interacción entre los elementos constitutivos describió una tendencia a ser bastante diversa en los casos de las televisiones contrastadas, mientras que en el caso de la Televisión Educativa Cubana, el carácter más bien reducido y de pequeño formato de su infraestructura, determinó relaciones lineales, más bien aisladas y endógenas, de los equipos de realización involucrados, con tendencia a ser fijos para cada asignatura (Barreto, 2006).

Semejanzas:

Las televisiones educativas estudiadas estaban estructuradas de acuerdo a un sistema de trabajo mediante grupos interdependientes, a los cuales se les asignaron roles específicos en las diferentes esferas de la producción audiovisual.

En los roles asignados a cada equipo de trabajo, se observó que, en los cuatro modelos, fue común que existiera una valoración separada de los aspectos didácticos y los técnico-artísticos y una asignación de dichos roles a grupos de expertos en cada caso.

Diferencias:

Cada televisión educativa presentó un organigrama propio, y por tanto diferente, que se adaptaba a las características contextuales y culturales específicas a cada caso.

Los organigramas de la Telesecundaria y la Televisión Educativa Cubana se parecían más entre sí que los organigramas de las demás televisiones estudiadas.

Los sistemas de relaciones establecidas entre los elementos constitutivos fueron más semejantes en el caso de la Telesecundaria y la Televisión Educativa Cubana que con el resto de las televisiones analizadas.

Tendencia

La base organizativa de las televisiones educativas estudiadas fue el trabajo a través de grupos especializados que desarrollaban roles complementarios.

III. Objetivos

La razón de ser de la Televisión Educativa Cubana, fue establecida como la de garantizar una programación televisiva y en soporte de video de calidad, a través de la adecuada utilización del lenguaje audiovisual y el empleo de los medios tecnológicos disponibles, estando acorde con los objetivos previstos en los currículos vigentes del Sistema Nacional de Educación.

De esta manera, quedó bien delimitado, desde su presupuesto inicial, la estrecha vinculación del modelo con los aspectos didácticos más relacionados a los currículos de los diferentes niveles escolares. A su vez, una serie de objetivos específicos trazados, denotaban la importancia dada a la iniciativa desde el punto de vista de la formación política e ideológica. Estos, puede decirse, constituyeron los pilares que guiaron el hacer del espacio televisivo en la isla.

Por su parte, la Telesecundaria resultó notablemente pródiga en la enunciación de objetivos de diferente carácter. En primer lugar -consignado como objetivo general y

misión-, pretendió brindar a los grupos más vulnerables del país educación secundaria, con una sólida formación en cada disciplina, con principios éticos y de solidaridad social, que les permitiera desarrollar sus aptitudes y capacidades para que sus egresados fueran capaces de desempeñarse exitosamente en la educación media y aprovechar responsablemente los recursos locales para mejorar su calidad de vida, a través de espacios educativos, materiales, equipo informático, uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y métodos pedagógicos acordes a sus necesidades específicas (DGME, 2004).

Tras este fin global, quedaba definida la principal intencionalidad de un subsistema que perseguía hacer llegar los recursos de la educación a los lugares más intrincados y pobres de la geografía mexicana -atendiendo la demanda de educación media básica en zonas rurales, en las que, por razones geográficas y económicas, no era posible el establecimiento de escuelas secundarias generales o técnicas y coadyuvando a la atención de la demanda de educación secundaria en zonas semiurbanas- por una de las formas más masivas y poco costosas existentes (http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/archivos_index/mision.php).

Pero también la Telesecundaria se trazó, al mismo tiempo, suministrar la formación y los recursos necesarios a los docentes -ofreciéndoles apoyos didácticos modernos- para garantizar su óptimo desempeño.

Entre sus objetivos específicos se señalaron el ofrecer a la población demandante un servicio educativo con apoyo de los medios electrónicos de comunicación social, vincular la escuela telesecundaria con la comunidad, a través de actividades productivas, socioculturales, deportivas y de desarrollo comunitario que favorezcan la cultura (González Zárate, s. f.).

Los objetivos específicos de la Televisión Educativa Cubana guardaron una estrecha relación con los de la Telesecundaria, coincidiendo fundamentalmente con estos en el apoyo al personal docente y en la estrecha relación de los contenidos con los currículos y diferenciándose en el hecho de que la Telesecundaria estuvo más orientada hacia un sector marginal, con una audiencia más homogénea en cuanto a las necesidades educativas y de edad.

Ambas se constituyeron como televisiones que, según García Matilla y otros (1996), pudieron ser calificadas como experiencias de marcado carácter formal reglado.

En lo que respecta a la TEIb, su finalidad principal expresa, fue la de promocionar el desarrollo de la cooperación en materia audiovisual de los países iberoamericanos, a través de la difusión, uso y evaluación de los materiales educativos, la aplicación de tecnologías educativas complementarias a las comunicaciones por satélite y la puesta en marcha de una televisión educativa autónoma como canal independiente (Aguaded, 2002).

El programa de televisión educativo puesto en marcha por la ATEI, adoptó como objetivos la promoción y el desarrollo de la cooperación para la producción; la difusión, el uso y la evaluación de materiales educativos para ser transmitidos a través del sistema del satélite Hispasat; la puesta en marcha de acciones conjuntas que condujeran a crear oportunidades para los socios, con el fin de emitir programas educativos, y la prestación y asistencia a los socios en el desarrollo de las aplicaciones de otras tecnologías educativas complementarias a las comunicaciones por satélite (Ojeda, 2000a).

De tal modo, el proyecto ha tratado, desde su inicio, de dar respuesta a la extrema fragmentación de experiencias en diferentes países de Iberoamérica, a través de un mecanismo de cooperación que promoviera el desarrollo de la televisión educativa y de la educación a distancia.

Así las cosas, el programa de Televisión Educativa Iberoamericana, se propuso contribuir a consolidar un espacio educativo, cultural y de comunicación iberoamericano mediante la cooperación, exploración e implementación de nuevas tecnologías con fines educativos, rentabilizando y potenciando los recursos disponibles para la formación docente, la capacitación profesional y la educación en valores, mediante las coproducciones entre los países iberoamericanos, contribuir a la creación de redes de comunicación e intercambio de experiencias culturales, educativas y científicas, y el fomento de la interconexión de amplios sectores de la comunidad iberoamericana, con el fin de promocionar el conocimiento de sus especificidades culturales.

De forma específica, cada franja de la programación de la TEIb adoptó unos objetivos propios en función de su contenido y de la audiencia a la que se dirigía (García Matilla y otros, 1996).

Esta estructuración de los objetivos por franjas no se encontró expresa de manera explícita en los documentos revisados de las demás televisiones en estudio. Independientemente de que su existencia pasa por obvia, es de considerar que también, con relativa frecuencia, la definición de los objetivos concretos para los programas que formaban parte de las parrillas de las televisiones estudiadas, fueron solapados en nombre de objetivos generales demasiado abarcadores o quedaron igualmente indefinidos al amparo de los objetivos de los programas curriculares a los cuales dichos programas se vincularon, desaprovechándose un trabajo más coordinado a partir de una mejor y más concreta identificación de los propósitos particulares de los programas.

En contraste con ello, la BBC fue la más generalista en la enunciación de sus objetivos, por demás amplísimos. Tal y como reza en los principales documentos analizados, su fin fundamental resultó ser el de atender al plan nacional de educación y

a las necesidades de aprendizaje de distintos destinatarios, desde niños muy pequeños hasta personas adultas de cualquier edad.

Semejanzas:

Las Televisiones educativas estudiadas acusaron objetivos vinculados a las necesidades de contexto de las zonas geográficas a las que pertenecían.

La Televisión Educativa Cubana y la Telesecundaria fueron, de acuerdo a sus objetivos, las más ceñidas a las cuestiones curriculares y las más parecidas entre sí.

Todas las televisiones contemplaron, en mayor o menor medida, el servir de apoyo didáctico al trabajo de los profesores en las aulas.

Tanto la TEIb como la Telesecundaria contemplaron, explícitamente en sus objetivos, la reducción de costes en educación que suponen las técnicas audiovisuales.

Se echó de menos una mejor y más concreta definición de los objetivos de los programas en parrilla.

Diferencias:

La Telesecundaria estuvo más específicamente orientada hacia las audiencias sociales y marginales que el resto de las televisiones educativas analizadas.

La TEIb fue la más orientada de las cuatro televisiones al fomento de la colaboración entre regiones como su principal razón de ser.

Tendencias:

Las mayoría de televisiones educativas estudiadas describieron una tendencia a considerar como un factor cada vez más determinante dentro de sus objetivos la introducción y uso convergente de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

IV. Funcionamiento y desarrollo técnico

IV.a. Materiales de apoyo didáctico

La Dirección Nacional de la Televisión Educativa Cubana puso a disposición de sus usuarios una serie de documentos impresos, conocidos como tabloides y elaborados por un comité de expertos que constituyeron los documentos de apoyo más común para los profesores.

Unido a esta producción, se elaboró una guía de programación o cartelera, de carácter eminentemente informativo -con título de programa, hora de emisión y breve sinopsis del mismo- sobre las frecuencias y tipos de programas a transmitir.

Aunque en la última etapa dejó de implementarse, existió un antecedente de producción de una guía para el alumno, referida a los contenidos esenciales que debía dominar el estudiante y que incluía preguntas para la socialización en grupo de los contenidos así como ejercicios a desarrollar posteriormente a la emisión.

Paralelamente, se aportaron materiales -en soporte digital y de video- en los que se profundizaban los contenidos del programa de estudio, se ofrecieron nuevos ejercicios, lecturas complementarias, curiosidades y otros elementos que, por ajustes al tiempo, no resultaba posible abordar en el estrecho margen de tiempo del programa audiovisual, pero que quedaban como material de consulta posterior.

En este mismo aspecto, la Telesecundaria mostró una marcada evolución que denotaba los avances tecnológicos experimentados a través de sus años de existencia. Si en la época de los sesentas los materiales educativos fundamentales eran las clases televisadas en vivo, generados por parte de la Dirección General de Dirección Audiovisual (DGTVE) (DGME, 2010), en tiempos más actuales el uso de la computadora, Internet y los programas educativos pasaron a ser los elementos esenciales con los cuales la Telesecundaria promovió el conocimiento y aprendizaje del alumno. Estas herramientas fueron las columnas didácticas de los contenidos curriculares y programáticos de cada asignatura. A lo que se le sumó el empleo de

simuladores, sensores para experimentos de ciencias, materiales seleccionados con vínculos a hipertextos que han permitido relacionar y analizar la información.

En la época actual, en la iniciativa mexicana se ha definido el uso de tres tipos de materiales específicos: materiales impresos, materiales audiovisuales y material informático e interactivo.

El modelo educativo de la Telesecundaria se planteó la integración de los diferentes medios que incluyeron, además de los materiales impresos y de la programación televisiva, el uso de tecnologías propiciadoras de situaciones de aprendizaje dinámicas, múltiples y variadas, en congruencia con el modelo educativo de este servicio.

La UTE comenzó así a contar con una portentosa videoteca. La página web destinó un espacio para materiales educativos y a ofrecer una amplia gama de productos desarrollados para la Telesecundaria, como libros digitales para alumnos y maestros, apuntes, videos de consulta, audios e interactivos accesibles mediante un buscador de recursos informáticos (Aguaded, 2002).

Entre estas iniciativas destacaron el *Libro para el Alumno*, un material que contentivo de información básica de cada asignatura, propósitos y contenidos, la descripción general de cada secuencia de aprendizaje, criterios para el uso de cada uno de los recursos didácticos -TIC, videos, materiales impresos y multimedia propuestos-, sugerencias de evaluación y recomendaciones adicionales.

También se editó un *Libro para el Maestro*, en el que aparecieron las indicaciones sobre cómo y en qué momento utilizar el video, los materiales informáticos, la televisión y los audio-textos, en busca de favorecer el trabajo del docente en el aula al articular los recursos didácticos y orientar los momentos en que se hace uso de ellos (García Matilla y otros, 2006).

Otra iniciativa desarrollada a lo largo de estos años, fueron los *Libros bimodales*, que sirvieron tanto para docentes como para alumnos y tuvieron en cuenta, de manera especial, el uso de las TIC en el desarrollo de actividades prácticas, haciendo énfasis en el desarrollo de competencias de búsqueda de información para elaboración de investigaciones e incorporando ejercicios prácticos y de reflexión de los alumnos para poner en práctica el contenido y las actividades que podían realizarse en un aula con las características propias de la Telesecundaria (Aguaded, 2006).

También se ha trabajado en torno a la concepción de los llamados *Manuales de Laboratorio*, un material didáctico impreso, integrador de los conceptos fundamentales de las ciencias por medio de ejercicios para poner en práctica y llegar a comprender los conceptos acercando al alumno a la ciencia desde sus propias vivencias (DGME, 2010).

Otra iniciativa importante de la Telesecundaria en el área de la producción material, la constituyó los compendios de determinados temas como el *Compendio de películas con fines didácticos*, una selección de aquellas películas que por su naturaleza histórica, política, social, o bien por su riqueza de lenguaje contribuyó a que los alumnos se acercaran al conocimiento de manera práctica y posibilitaran el desarrollo de habilidades lingüísticas en otro idioma. Además, se implementó también el *Compendio de programas transmitidos*, que fue enviado a los planteles como vía de solución a las pérdidas de señal televisiva y para la necesaria revisitación de los temas emitidos (DGME, 2004).

En cuanto a los materiales de apoyo didáctico producido por la TEIb, destacó, en primer lugar, un boletín mensual para todos los asociados y en el que se hacía referencia a la producción de cada espacio o serie, incluyendo un resumen de contenidos. En este fueron recogidas también noticias relacionadas con la Asociación. En la actualidad se ha puesto en marcha la revista digital cultural “El Porta (L) voz”, con el objetivo de hacer

visibles las experiencias educativas, culturales y científicas de la geografía iberoamericana. A ello se le ha sumado la digitalización de la videoteca del programa, uno de los más importantes acervos audiovisuales, que, en el primer semestre de 2009, comprendía 8.500 títulos equivalentes a 4000 horas de contenidos audiovisuales (Ojeda, 2000c).

Conjuntamente se instrumentó la iniciativa de un catálogo en línea, como base de datos que contiene los registros de todos los títulos de la Videoteca. Se definió que la base de datos de este catálogo se actualizaría en tiempo real y constituiría una herramienta de búsqueda e información del contenido de cada título, sirviendo para que los socios de la ATEI, una vez encontrado el título deseado, pudieran solicitar los videos (http://www.atei.es/atei/pages/videoteca_catalogo.asp).

A la par, se presentaron vídeos digitalizados, acompañados con guías didácticas, materiales complementarios, referencias bibliográficas y enlaces en Internet, brindando además la posibilidad de interactuar y evaluar continuamente dichos materiales. Y se incorporaron, además, enlaces a otras videotecas e instituciones que ofertan vídeos y guías a través de Internet (http://www.atei.es/atei/pages/videoteca_virtual.asp).

Así los beneficiarios pudieron hacer uso de estos recursos disponibles en línea para diseñar sus propias estrategias y enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje al eliminar las barreras geográficas.

En lo que a la BBC respecta, todos los programas educativos emitidos por la cadena han estado acompañados de guías didácticas y materiales de trabajo, impresos y audiovisuales, para el alumnado. Entre los más comunes se encontró el material de apoyo en vídeo, casetes, libros y también una notable cantidad de manuales para uso de profesores. La sección de publicaciones de la BBC Educativa se ocupó de comercializar todos estos materiales de apoyo y complementarios a las emisiones (Ojer, 2009).

Semejanzas:

Las televisiones educativas analizadas produjeron materiales de apoyo didáctico en formatos diversos.

La generación de material didáctico estuvo acompañado de la creación de videotecas que compendiaron los productos emitidos.

La Televisión Educativa Cubana y la Telesecundaria elaboraron materiales de apoyo al docente que cumplían supuestos similares.

Diferencias

La Televisión Educativa Cubana acusó una casi absoluta prevalencia de materiales impresos y del uso soporte papel sobre el material digital para apoyar el elemento audiovisual.

Tendencia

Se manifestó una notoria tendencia en las televisiones educativas estudiadas a desarrollar bancos y plataformas digitales de apoyo didáctico.

IV.b. Proceso de producción

El proceso de producción de la Televisión Educativa Cubana, se estructuró de acuerdo a un modelo pedagógico, con base en la labor interrelacionada de equipos de trabajo orientados, primeramente, a la elaboración de un guión que, una vez consensuado y contrastados los intereses didácticos de índole curricular, con los intereses artísticos, se concretó en los subsiguientes procesos de grabación, postproducción y transmisión que cubrían los niveles de primaria, secundaria y enseñanza técnico-profesional, estableciéndose similares procedimientos para la educación adulta, referente a las productos de *Universidad para Todos*.

Esta estructura de gestión tuvo carácter nacional, ya que los productos generados se transmitieron isocrónicamente para todas y cada una de los niveles educativos del país.

El modelo de producción de la Telesecundaria resultó similarmente endógeno, de acuerdo a los roles asignados a las dos grandes estructuras de producción existentes, fácilmente deslindables, como se explicó en el acápite de la organización: esto es una fracción de expertos que genera contenidos y directrices y otra fracción que ejecuta audiovisualmente estos contenidos.

Así, las funciones productivas en Telesecundaria se potenciaron con la creación de la Unidad de Telesecundaria (UTS) en 1981, la redifinición de la Dirección General de Televisión Educativa (UTE) en 1988 -con funciones particulares de producción y difusión y con más y mejores programas televisivos para apoyar la labor del maestro-, el apoyo de la red satelital EDUSAT, inaugurada en 1995, y la elaboración de nuevos materiales educativos como guías de aprendizaje, más la descentralización educativa con la intención de recuperar la relación de la escuela con su entorno cercano, lo que federalizó la Telesecundaria y definió las reglas de operación de este servicio (DGME, 2010).

El servicio quedó establecido a través de un docente a cargo del proceso de enseñanza-aprendizaje en cada una de las materias de un grado, que apoyaba su trabajo por medio de programas televisivos y con materiales impresos que complementaron los contenidos para cada una de las asignaturas. Más que un especialista de contenidos, la función de este docente se definió como la de coordinar e impulsar el aprendizaje con el apoyo de diversos materiales y medios educativos, tales como: materiales impresos, audiovisuales e informáticos y la recreación de situaciones en las que fuera posible vivenciar distintas experiencias de aprendizaje, con apoyo en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (DGME, 2004)

El tiempo del programa televisivo se estableció en 15 minutos de duración, en los cuales se le presentaba al alumno el tema, se desarrollaba éste y se hacía una

recapitulación. Contemplándose que, posteriormente, el maestro retomaría el tema, despejaría dudas, diera paso al desarrollo de actividades de aprendizaje con guías específicas y, finalmente, destinara un espacio para la evaluación de la sesión, todo esto en 36 minutos (García Saint-Charles).

En total, la Telesecundaria genera más de 4 mil programas de televisión para los tres grados y con cursos de Telesecundaria de verano (Flores y Rebollar, 2008).

Al igual que la iniciativa cubana, el modelo de Telesecundaria mexicano encuentra su basamento en el desarrollo de un modelo pedagógico y, sin dudas, el cubano ha tomado al modelo mexicano como pauta. Pero la operación eficiente de la iniciativa mexicana, se ha visto fortalecida en los últimos años por la puesta en vigencia de un “Modelo para el Fortalecimiento de Telesecundaria, gestión que se trazó como fin el procurar un buen funcionamiento en el que se consideraran los objetivos de la institución y las estructuras organizativas a través de la supervisión y reflexión valorativa de la misma para construir acciones para mejorarla y enriquecerla (DGME, 2004).

En este proceso de administración se delimitaron tres niveles de gestión. El Federal, consistente en una gestión global de los sistemas educacionales y la creación de políticas, tomando como base el currículo nacional. El Estatal, desde una gestión institucional que vinculó lo establecido en el ámbito federal, a través de acciones de contextualización y que responde a las políticas y normas educativas estatales. Y, finalmente, el nivel del centro educativo, que se materializó a través de una gestión escolar disciplinada, que hizo énfasis en el trabajo en equipo y, por consecuencia, estuvo dirigida hacia el aprendizaje organizacional, tendiente a la generación de procesos que permitieran diagnosticar, planificar, implementar y evaluar el quehacer pedagógico en beneficio de un aprendizaje individual e institucional (DGME, 2004).

En los tres niveles, la gestión fue planteada como una función integradora de todas las fuerzas que conformaban la organización. Por lo tanto, se definieron las acciones a largo plazo, partiendo de la identificación de la situación inicial; lo que comprendió enfocarse en el nivel de aprovechamiento logrado por los estudiantes, la formación de los docentes, las condiciones de infraestructura y los procesos. Todo esto con la intención de focalizar las áreas de atención.

La gestión a nivel federal, se centró en definir la orientación del servicio de Telesecundaria, establecer el Plan Estratégico Nacional, realizar los procesos necesarios, para contar en tiempo y forma con los recursos e insumos, establecer la estructura organizativa (ejecución y control), informar a las autoridades estatales, sobre el plan estratégico para el sistema, organizar inicialmente un programa de trabajo a corto, mediano y largo plazos con los responsables de Telesecundaria, convocar periódicamente a los responsables de las diferentes áreas quienes informarán el avance del Modelo y evaluar la pertinencia del modelo (Aguaded, 2002).

La gestión del nivel estatal se ubicó en la cuerda de establecer marcos institucionales con las autoridades correspondientes de la entidad, que respondían a las políticas, normas educativas y administrativas propias del Estado, participando con las autoridades educativas federales en la elaboración de un Programa Estatal de Ejecución, para a la vez identificar, de acuerdo con los lineamientos establecidos, los grupos de escuelas que habrían de participar en cada ciclo escolar (Aguaded, 2002).

A nivel de centro educativo, se gestionaron una serie de acciones entre las que se encontraron propiciar la participación, promover la realización de un proyecto escolar a corto y mediano plazo, realizar las gestiones necesarias ante las instancias estatales correspondientes, a fin de contar en tiempo y forma con los recursos necesarios para la ejecución del programa y evaluar también el modelo, hacer énfasis en el cuidado de los

materiales, elaborar un proyecto escolar con la participación del supervisor y el jefe de sector que incluya la realización de un diagnóstico sobre la situación inicial y el establecimiento de las correspondientes metas por alcanzar, gestión de las condiciones físicas y de seguridad necesarias de la escuela, elaboración de un cronograma -de acuerdo al programa estatal y al Plan Estratégico Nacional- de incorporación de los grupos que integran el centro educativo, así como de las acciones e insumos requeridos, más la realización de un listado de las acciones de preparación, seguimiento y evaluación acordes con los lineamientos establecidos en el Programa Estatal de Ejecución (DGME, 2004).

Esta definición de tareas en los diferentes niveles de acción fundamentales, desde el ámbito macro hasta el micro, resultó ser un importante elemento que se echó de menos en la Televisión Educativa Cubana. Y que resultó la estrategia clave que salva al modelo mexicano de la posible endogamia a que una estructura totalmente centralizada podría conducirle.

En la TEIb, resultó la gestión técnica y operativa de la Secretaría General la que administra las relaciones y convenios institucionales entre los organismos asociados y colaboradores, desarrollando las actividades de comunicación, producción, coproducción, selección, programación y transmisión digital de contenidos educativos y culturales de televisión, radio y multimedia, emitidos por Internet y vía satélite para América y Europa, o también a través de una amplia red de redifusión local, regional y nacional en los países de Iberoamérica (Ojeda, 2000b).

La programación se constituyó, básicamente, con las aportaciones de los socios y mediante coproducciones. Se trabajó en grupo en la definición temática de la programación y en la adecuación de los documentos para cada franja y se seleccionaron los materiales, de acuerdo con las evaluaciones y la percepción del director de

programación, de los responsables de cada franja y de los guionistas. El consejero de programación y el Secretario General participaron en la definición de las políticas de programación. La Comisión de Programación del Consejo, fue la responsable de definir la política de programación y de elevarla al Consejo y a la Asamblea para su aprobación. Esta política fue elaborada a partir de la información obtenida de los propios socios, de la investigación de las necesidades de las audiencias y de la evaluación del impacto de la programación (García Matilla, 1996).

De acuerdo con las líneas de programación aprobadas por la Asamblea, se estableció que cada socio enviara a la Asociación una propuesta/solicitud anual de emisión lo más documentada posible. Asimismo, el Consejo delegaba a un grupo de expertos la facultad para definir las prioridades de la franja de la programación, dedicada a la formación de docentes. En tiempos anteriores, este grupo había procedido elaborando un cuestionario sobre prioridades que se enviaban a los responsables de todos los países y una vez delimitadas las prioridades se recopilaba el material ya producido y, al mismo tiempo, se planificaban producciones a largo plazo (ATEI, 1996).

De acuerdo a su origen de producción, la programación de la TEIb quedó subdivida en programas aportados por los socios; programas procedentes de acuerdos con asociaciones con objetivos similares –como Eurostep y Europace-, programas comprados y/o patrocinados; programas cedidos por organizaciones internacionales; producciones realizadas por los socios, y programas elaborados por la Asociación.

En comparación con las demás televisiones en estudio, pudo verse cómo el establecimiento de convenios con diferentes regiones, estados e instituciones, nutrió y diversificó la programación de la TEIb en una mayor medida a lo ocurrido con el resto de las televisiones en análisis.

Por otra parte, en la BBC, el 25% de las producciones se contrataron con productoras independientes. La política más actual ha tratado de descentralizar la producción, lo que supone que el 30% de las producciones deben contratarse fuera de Londres, para igualar el trabajo y las oportunidades en todo el Reino Unido, iniciativa con la que se procura acercar las producciones a los diferentes contextos, de modo que los mismos se vean representados y reflejados en la programación de la cadena (Ojer, 2009).

Semejanzas

La Televisión Educativa Cubana y la Telesecundaria fueron producidas a partir de un modelo de pedagógico bastante similar.

La mayoría de las televisiones estudiadas se produjeron para su utilización a gran escala por parte de los sistemas educativos de las diferentes naciones a las cuales pertenecen.

Diferencias

Las televisiones educativas estudiadas presentaron modelos de producción diferentes.

Tendencias

Las televisiones educativas estudiadas, describieron tenencia a desarrollar mecanismos de producción centralizados y a tomar iniciativas para evitar esta prevalencia que resultaron, en su mayoría, insuficientes.

V. Programación.

V.a. Tipología de programas

En la Televisión Educativa Cubana se han producido tres tipos generales de programas televisivos, que pudieron clasificarse en tres grandes grupos: curriculares, de apoyo curricular y de ampliación de cultura general. Siendo la teleclase la modalidad

más utilizada, clasificada dentro de los programas llamados curriculares y que se transmitió, como el resto de las modalidades, por vías totalmente analógicas.

En la Telesecundaria se constató que los programas fueron transmitidos por la Red Edusat, en horarios establecidos que sirvieron para apoyar los contenidos de cada asignatura. Consustancialmente permitieron la presentación de temas desde una perspectiva integradora; tanto como la ejemplificación de conceptos a partir de contextos socioculturales cercanos y lejanos a las experiencias de los alumnos, para que estos conocieran diversas formas de vida. Así, cada programa apoyó cada una de las etapas del proceso didáctico; situación que explica que en lugar de contar con uno o dos programas de televisión por secuencias de aprendizaje, existieran cuatro o cinco, según el número de sesiones consideradas para el tratamiento del contenido programático. De este modo se emitieron programas para las asignaturas de Español, Matemática, Ciencias, Geografía de México y del Mundo, Historia, Formación Cívica y Ética, Lengua Extranjera, Educación Física, Tecnología y Artes de los tres años de secundaria (http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/programacion/tv_01.php). En los últimos años se incluyó un programa para la formación de docentes, apoyado por el Diplomado -en línea- en didáctica de los medios de comunicación y el Curso de Didáctica de la Telesecundaria.

Otro tipo de programa muy típico de la Telesecundaria lo fue las *Cápsulas culturales e informativas* -de cinco minutos de duración- transmitidas durante todo el ciclo escolar, entre una sesión y otra de programas- con el fin de incluir información relevante para la formación del alumno. Igualmente, las clases comenzaron y terminaron con un Noticiero -de 15 minutos de duración- que incluyó la información que cada entidad consideraba pertinente, así como los datos que las autoridades educativas desearan divulgar.

A los que se sumaron, en el contexto real del aula, los llamados *Videos de consulta*. Soportes audiovisuales que apoyaron la comprensión de los contenidos curriculares de cada asignatura, mediante discos DVD.

Los videos eran utilizados en el momento en que conveniera y, sobre todo, cuando no se contaba con la programación televisiva, dado que la transmisión vía satélite estaba rigurosamente definida en cuanto a calendario y horario (Aguaded, 2002).

La TEIb se caracterizó porque su programación debía ser planificada con antelación suficiente para que fuera conocida por unas audiencias comúnmente lejanas, por lo que los programas se entregaron con una anticipación de cuatro meses al momento de la emisión. En el inicio, existían tres franjas de programas, dos de recepción abierta y uno -el universitario- de recepción cerrada (Ojeda, 2000b). Para la franja básica, el formato establecido fue el de contenedor, esto es que se desarrollaba a partir de un tema transversal unificador, complementando el material básico con entrevistas a expertos, para así ampliar los temas.

Los documentales fueron el material básico de esta televisión. Tratando de serializar la programación, los contenidos se centraron en cuatro temas básicos: educación para la salud, educación medioambiental, relaciones humanas y entorno social y culturas iberoamericanas.

La programación se articuló en franjas con objetivos, formatos y públicos diferenciados. Cada franja se emitió también por separado, manteniendo su propia identidad. Así, se ha contado con franjas dedicadas a la formación básica y el intercambio cultural, a la formación docente y la capacitación profesional y al Programa Universidad, centrado en la formación continua y el intercambio científico de alto nivel (ATEI, 1996).

La BBC describió la más variada tipología en cuanto a programas de las televisiones educativas en comparación. Sobresalieron programas para niños y jóvenes desde edades tempranas destinados para niños y niñas de cinco a siete años y dirigidos a las primeras fases de la alfabetización, como hablar, escuchar, leer y escribir. Para estos mismos grupos etáreos se destinaron programas sobre distintos temas generales como la tierra y el espacio, que contaron con un importante arsenal de materiales de apoyo en casetes, libros, novelas, vídeos y software.

También se produjeron programas que utilizaban las últimas técnicas interactivas de ordenador, programas seriados de lengua que seguían el plan nacional de estudios, así como se realizaron importantes adaptaciones de novelas de clásicos de la literatura para el consumo juvenil y varios programas para el aprendizaje de idiomas extranjeros (BBC, 2004).

Dentro de la programación para adultos, destacó la producción de la *Open University*, realizada por su centro de producción, *Open University Producer Center* (OUPC), que incluyó más de 80 series que abarcaron un amplio abanico de áreas de conocimiento, que apoyaron y complementaron los diferentes cursos de la Universidad Abierta. Además produjo programas de radio y televisión con una amplia gama de temas, entre otros, ciencias, acción social, idiomas, alfabetización, contabilidad, y conocimiento del mundo y otras culturas. Estos programas se emitieron tanto en BBC 1 como en BBC 2 y muchos tuvieron la misión de estimular a las personas adultas a retomar la educación y a seguir con su formación (Ojer, 2009).

Contó también con una programación para niños menores de 6 años a través del canal *CBeebies* -lanzado en 2002-, en la plataforma *Freeview* y en sistemas de cable, IPTV y satélite digital que quedó abierta a América a través México, Perú y Chile. *CBeebies* se encargó de ofrecer una mezcla de programación educativa y de

entretenimiento. Todos los programas se presentaron con lenguaje de señas y se complementaron estos programas con otros de parecido corte, emitidos en los canales abiertos BBC 1 y BBC 2, conocidos como *CBeebies en BBC One* y *CBeebies en BBC Two* (Aguaded, 2002).

Por otro lado, CBBC fue otra alternativa y un canal hermano del anterior, diseñado para niños más grandes. A modo de publicidad, para otros productos de corte educativo se diseñaron campañas, con cápsulas y microespacios, en horarios de gran audiencia para introducir los programas educativos en esas franjas horarias.

V.b. Tiempos televisivos, horarios y frecuencias.

La Televisión Educativa Cubana otorgó un tiempo televisivo para cada grado escolar, siendo diferente en dependencia de la edad del sujeto a que iba dirigido y ubicándose en los horarios matutinos y vespertinos para la población infantil y juvenil, y los horarios nocturnos y fines de semanas para la población adulta.

La Telesecundaria comenzó sus emisiones con seis horas diarias de programación, en módulos televisivos de 15 minutos que se completaban con la asesoría, mediación y explicación del profesor. Así, se ha transmitido simultáneamente a través de cuatro vías de difusión diferentes: por la mañana, para el área metropolitana de la Ciudad de México a través del Canal 9 de Televisa y, en red nacional, a través del Canal 7 de Televisión Azteca.

Durante todo el día se emitía a través del Canal 10 del satélite Morelos II y a través de la señal digital comprimida del Canal 17 del satélite Solidaridad I, que posibilitaba su emisión, no sólo en México sino también en toda América Latina (García Matilla y otros, 1996).

Se constató que el horario más actual ha emitido de lunes a viernes en las horas de la mañana de 7:45h a 15 h -receso de 11:12 h a 11:36- con duración de 15 minutos por

cada programa de asignatura. En el horario vespertino de 14:00 h a 20:15h -receso de 17:12 a 17:16- (http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/programacion/tv_01.php). Se determinó que ambas jornadas comenzaran y cerraran con un noticiero.

En la TEIb los horarios televisivos se distribuyeron desde el inicio de modo que les correspondiera una hora a cada franja. Y se le dedicaba la primera hora a la franja básica y cultural y la segunda hora se le destinaba a la formación docente, con frecuencia de lunes a jueves. Mientras que la franja de Universidad tenía una sola frecuencia semanal y dos horas de emisión, lo que se distribuyó en un total de 4 horas de programación audiovisual (Ojeda, 2000c).

La plataforma digital de la Asociación ofreció un enlace a su programación diaria (http://www.atei.es/atei/pages/tv_programacion.asp#) encargada de cubrir un horario desde las 19 hasta las 23 horas.

Los programas producidos por la sección de televisión escolar de la BBC, se emitieron diariamente de lunes a viernes durante cinco horas, de 09:00 a 14:15, en la BBC 2. La producción se organizó en series de cuatro a diez capítulos por término medio. La duración de los programas osciló entre los 15 y los 20 minutos. Los programas para adultos se emitieron en *prime time* y en el horario de la tarde-noche y noche y algunos llegaron a tener una duración de hasta 30 minutos (Aguaded, 2002).

Las cápsulas de programas también fueron emitidas en *prime time*, tanto en la BBC 1 como en la BBC 2. Los cursos de la *Open University* se transmitieron a través de la BBC 2, de febrero a octubre, todos los sábados y los domingos en horario de mañana, sumando en total nueve horas y media de emisión semanal. Programación esta que se complementó con la emisión de programas radiofónicos a través de BBC radio.

Los programas del despertar para niños pequeños en edad preescolar -menores de 6 años-, fueron destinados al horario de 6 A.M. a 7 P.M entre semana y los fines de semana entre las 3 y 6 P.M.

A partir de 2008, la BBC renovó sus canales y presentó nuevos canales digitales que se sumaron a los anteriores (BBC 1 y BBC2 analógicos), quedando la siguiente oferta (<http://www.bbc.co.uk/tv/>):

BCC One: que muestra programas de corte generalista y noticiosos.

BBC Two: que muestra producciones enfocadas a un público minoritario y enfatiza su vocación de canal cultural y educativo, así como a la producción de formatos innovadores o más arriesgados que los emitidos en *BBC One*.

A estos canales históricos se le sumaron luego *BBC Three* -por satélite, IPTV, TDT y cable, desde 2003-, *BBC Four* -Digital: Frewiev, Satélite y Cable- y *BBC HD*, más *BBC News Channel* y *BBC Parliament* (<http://www.bbc.co.uk/tv/>).

V.c. Alternativas ante la convergencia digital

Las alternativas tomadas por la Televisión Educativa Cubana, de cara a la digitalización resultaron insuficientes y tímidas. En la Telesecundaria, en cambio, se constató la implementación de una plataforma tecnológica que sirve de soporte y actúa como instrumento de mediación para acceder a diversa información de consulta y a *softwares* educativos. Por su parte, la TEIb anunció haberse renovado completamente a través del lanzamiento de la marca NCI -Red de Noticias Culturales Iberoamericanas-, creando 21 espacios nuevos como Programas noticiosos, Foros para la emisión de seminarios, congresos y foros sobre educación, entrevistas a personalidades de Iberoamérica, carteleras de cine y de teatro, cartelera musical, presentaciones y debates mensuales sobre la edición en castellano de *Le Monde Diplomatique*, entre otras múltiples iniciativas, lo que se hizo acompañar de la total renovación del portal de la

web, que al contar con contenidos multimedia, se convirtió en un portal audiovisual y de encuentro interactivo, con ventanas con diferentes apartados, como ventanas-foros para la emisión de seminarios, congresos, etc., pantallas para la educación, que se constituyeron en un espacio para la enseñanza pública, para la formación virtual y el acceso a la formación especializada e instrumental. Vídeos en línea, encargados de difundir la producción audiovisual iberoamericana, catálogo TEIb, una videoteca virtual (8.500 títulos), sitios de debate digital para el encuentro y discusión acerca de diversos temas de la cultura, la ciencia, la educación y televisión en Iberoamérica, sitios de documentación y directorios con información especializada sobre el audiovisual en Iberoamérica (Ojeda, 2000c).

También la ATEIb puso en marcha una TV por Internet o Web TV que, a manera de televisión a la carta, permite llegar a diferentes franjas de audiencias especializadas para potenciar la interactividad y colocar paquetes de documentación audiovisual al servicio de los ciudadanos, siendo esos nuevos canales: NCI Cooperación, NCI Ciencias Sociales, NCI Salud, NCI Canal de Profesores, NCI Ciencia Iberoamérica (<http://www.atei.es/nci/pages/inicio.asp>).

Por su parte, la BBC se destacó en el desarrollo tecnológico, sobre todo en cuanto a la TDT, la digitalización y la convergencia televisión e Internet.

Según Küng (2003), la página web de la BBC constituye uno de los sitios de Internet de mayor éxito en Europa y en el mundo. El sitio web de la BBC se ha consolidado como un activo estratégico con más de dos millones de páginas de contenidos y una apuesta decidida por los servicios informativos (Manfredi, 2006).

La BBC asumió el desafío de facilitar el contenido a través de todos los mecanismos existentes, no solo a través de la televisión, sino también a través de la web y dispositivos móviles (Wildman, 2008; Jacobowicz, 2007). Esta política de

convergencia data desde que, en 1974, introdujo el sistema Ceefax, precursor de lo que más tarde se llamaría teletexto, y procuró subtítular sus programas como servicio a las personas sordas (Medina y Ojer, 2011).

Desde 1998, el Secretario de Estado aprobó la financiación de los servicios digitales de la BBC, considerándoles parte del servicio público y recurso esencial que ofrecía contenido único, reforzaba la relación con su audiencia y servía como paradigma de lo que debían ser los nuevos servicios digitales (García, 2009).

La participación de la BBC en la plataforma *Freeview*, con dos múltiplex completos -8 canales de televisión y 10 de radio- y los servicios interactivos de BBCi, ha resultado un éxito y ha relanzado el crecimiento de la demanda de los servicios de TDT (BBC, 2004).

En uno de los últimos documentos que regulan el mercado de los medios británicos, el Libro Blanco *Digital Britain*, el Gobierno británico apoyó y fomentó la estrategia *online* de la BBC; sin embargo, advirtió que algunos de sus proyectos, como por ejemplo el Proyecto Canvas -propuesta para desarrollar un servicio conjunto de distribución de IPTV que permita a los espectadores ver los servicios bajo demanda, como el iPlayer de la BBC y otros contenidos de Internet, a través de los televisores-, debían ser revisados ya que también se debían tener en cuenta los intereses de las empresas privadas (BBC, 2009).

En septiembre del 2010, la BBC anunció una nueva dirección para su estrategia de aprendizaje. Dirigido por el Departamento de Educación, el objetivo trazado fue el de trabajar con algunos de los programas más conocidos de la BBC para maximizar su valor de enseñanza y tomar ventaja de la revolución tecnológica. Las alianzas con organizaciones externas se hicieron cruciales para ayudar a las personas a descubrir

oportunidades para aprender más allá de la BBC, ya fuera en línea o a través de actividades en la comunidad.

En el área de la provisión de recursos digitales para alumnos y maestros, sobresalió la labor crítica de *BBC Learning*, con *Bitesize*, su herramienta de recursos de estudio para niños en edad escolar. A este nivel, un equipo de personas talentosas buscó enriquecer el contenido en línea y generar un puente con los programas más populares. El sitio de la BBC de aprendizaje, ha permitido acceder a temas que incluyeron artes, habilidades básicas de desarrollo de habilidades, ciencias empresariales, aprendizajes de los niños, estudios ambientales, idiomas, matemáticas, tecnologías de la información, alimentación y hostelería, historia, salud y belleza. Todo con una prolija base de datos y enlaces a bases de datos mayores, propias o externas, donde se ofertaron recursos de aprendizaje para todos: los estudiantes adultos -*Adult Learners*-, los padres, las escuelas -*Learning Schools*-, los maestros -*Learning Teachers*-, con innumerables recursos docentes para su descarga y cursos en línea. (<http://www.bbc.co.uk/learning/>).

BBC *Online* se dividió en cuatro secciones: *BBC Online*, *BBC Education*, *BBC World Service* y *BBC News Online*, mediante las cuales ha sido posible acceder a canales de televisión digital y terrestre y a las emisiones de radio (BBC, 2009).

La interactividad con los espectadores, oyentes y usuarios a través de la web, ha llevado a tener un contacto regular con el público a través de su página web para saber qué les gusta, por qué y qué esperan de la BBC. Por otra parte se constató que en la tienda online de la BBC, se pueden conseguir DVD, discos, libros, revistas y productos para niños. También se fomentó la posibilidad de participar en la ONG *Children in need*, dirigida a fomentar la educación de niños necesitados y jóvenes desfavorecidos en el Reino Unido (BBC, 2009).

El equipo de servicios *online* ha contado, en su infraestructura organizativa, con un Director Técnico, un Jefe de Redacción, un Jefe de Diseño y un Jefe de Operaciones. Küng (2008) considera que esto la convierte en una organización semi-estructurada con un modelo que permite adaptarse a los cambios del mercado con agilidad.

Semejanzas

La programación de la Televisión Educativa Cubana y de la Telsecundaria estuvieron rigurosamente definidas en cuanto a calendario y horario.

Los tiempos televisivos consumidos por los programas de las televisiones educativas analizadas fueron similares y se determinaron de acuerdo a los grupos etáreos que conformaban las audiencias.

La programación escolar se emitió, mayormente, en horarios diurnos y la programación para adultos en horarios nocturnos y fines de semanas.

Tendencia

Las televisiones educativas describieron la tendencia a establecer tiempos de emisión alrededor de los 15 ó 20 minutos para la población escolar y hasta 30 minutos para la población adulta.

Las televisiones educativas estudiadas tendieron a desarrollar plataformas digitales que aumentaran la interrelación con las audiencias y multiplicaran la oferta educativa.

VI. Evaluación

La Dirección Nacional de la Televisión Educativa, se dio a la tarea de especificar y definir indicadores de evaluación del modelo audiovisual establecido, que intentaban medir el desempeño de las funciones educativas y técnicas; pero aún así, los sistemas evaluativos implementados resultaron deficientes y poco frecuentes. La mayoría de las iniciativas que intentaron implementar sistemas de evaluaciones, partieron de

investigaciones aisladas que no sobrepasaban la línea del planteamiento teórico y la sugerencia no llevada a la práctica (Barreto, 2006).

En la Telesecundaria, la evaluación del modelo educativo de la televisión educativa corrió a cargo de las tres instancias comprometidas en el proceso (federal, estatal y de centro). El nivel federal se encargó de medir, registrar y controlar los resultados, así como explicar el origen y las causas de posibles desviaciones, integrar las variables estratégicas, operacionales y construir los indicadores adecuados de gestión (DGME, 2010).

El nivel estatal se encargó de definir, con las áreas técnicas de Telesecundaria, una estrategia de monitoreo del programa, con el seguimiento pertinente, que asegurara su efectividad, para así concretar una estrategia de evaluación permanente, cuyos informes expresaran las condiciones iniciales, el avance y los resultados finales de cada momento de ejecución. Mientras que al nivel de centro, le estuvo destinada, desde el punto de vista evaluativo, la realización de un listado de acciones acordes con los lineamientos del Programa Estatal de Ejecución (Aguaded, 2002).

Paralelamente, se constituyó un comité nacional entre cuyas funciones se contempló realizar acciones de evaluación externa e interna y visitas de seguimiento. El modelo evaluativo seguido fue el de la evaluación colegiada, que fue aquella que se llevó a cabo durante la realización del mismo proyecto educativo y se logró con la colaboración de los responsables en su ejecución, a través de una experiencia reflexiva y contrastada, que constituyera una actitud evaluativa continua de las fases y componentes del proyecto y donde su función principal fuera la de enriquecer el proyecto y a los participantes de dicha experiencia.

Las líneas de acción para dicha evaluación, partieron del Modelo pedagógico, la Formación docente, el Rendimiento de alumnos, la Infraestructura física y la Infraestructura tecnológica, la Señal Edusat, la gestión y operación (DGME, 2010).

De igual modo, se consideraron los resultados arrojados por las pruebas nacionales aplicadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (García Saint-Charles, s. f.).

La Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana, ha ido realizando una evaluación de su desarrollo desde el inicio. Para la evaluación de programas, se elaboraron criterios muy consolidados sobre cómo evaluar, cómo desarrollar, y cómo solicitar los materiales que conformaban la parrilla de programación. La primera evaluación la realizaron los propios asociados en los países de origen. Los programas enviados por cada socio, fueron valorados por una Comisión de Evaluación. Esta evaluación tuvo dos objetivos de carácter funcional: contar con un banco de datos de todas las unidades susceptibles de ser incluidas en la programación, y satisfacer las necesidades y expectativas de la audiencia (Ojeda, 2000a).

Como criterios básicos para la evaluación se consideraron: El rigor científico en el tratamiento de los contenidos, la organización didáctica en la exposición de los mismos, los recursos expresivos, y la calidad técnica. Para evaluar la rentabilidad social, educativa y cultural de la televisión educativa en los países implicados y su participación en el diseño, emisión y aprovechamiento didáctico, se presentó en 1995 un plan de evaluación de la Televisión Educativa Iberoamericana, coordinado por la Universidad de Murcia (España). La ATEI puso en marcha este proyecto con la colaboración del Instituto de Cooperación Iberoamericano (ICI) y la participación de los Capítulos Nacionales de la ATEI -conjunto de todos los socios de un país determinado, que formaban parte de esta Asociación- (Ojeda, 2000a).

El plan estuvo organizado para que estuvieran presentes la totalidad de los países que pertenecían a la Asociación; por cada uno de ellos se designó una institución social que participaría directamente en el proceso de evaluación. Esta evaluación aportó datos a diversos colectivos implicados desde diferentes ángulos de visión y participación en la Televisión Educativa Iberoamericana: realizadores, programadores, profesores usuarios, responsables de esta televisión y patrocinadores (García Matilla y otros, 1996).

Con este plan se pretendió también crear una red y un sistema de evaluación permanente, que permitiera un seguimiento constante de las emisiones y de su percepción por los receptores.

Broadcasting Research Services es el organismo de la BBC que realizó los estudios de audiencia, que fueron de dos tipos: el *Television Opinion Panel*, con una muestra de 300.000 personas, y el *Omnibus Survey*, con una muestra de 200.000 personas. Ambos se efectuaron por un sistema de encuestas (Ojer, 2009).

A su vez, los *Education Officers* hicieron una labor de evaluación a nivel de los centros. Así se estableció que cada año se realizaran estudios concretos en los colegios con el fin de analizar cómo funcionaron los diferentes programas emitidos y si respondieron a los objetivos previstos. En ocasiones, los educadores que trabajaban en el departamento de educación de la BBC presentaron en los colegios programas piloto para ver cómo funcionaban y observar la respuesta de los escolares, aunque se utilizaron más los análisis posteriores a la emisión del programa. En los colegios se hicieron también análisis cualitativos con los profesores y educadores (BBC, 2008).

En cuanto a los programas para adultos, no se realizaron estudios cualitativos tan sistemáticos; a veces se efectuó algún estudio concreto sobre programas o campañas, pero sólo en aquellos casos en los que era especialmente interesante analizar la respuesta de la audiencia. El *Educational Broadcasting Council*, que contó con tres

comités de programas distintos -primaria, secundaria y educación permanente-, realizó una evaluación externa de la programación de la BBC. Examinó el plan de producción y valoró si los contenidos de los programas se ajustaban al plan nacional de estudios, a las necesidades de los niños, etc (BBC, 2004).

Este consejo y las decisiones que en él se adoptaron, no interfirieron en la dirección de la televisión educativa, aunque fue importante su valoración y su asesoría. De modo que su valoración tiene influencia, pero no poder ejecutivo.

El equipo directivo de la BBC ha asegurado que es importante para la corporación británica interactuar directamente con sus televidentes, oyentes y usuarios de su página web. Por ello, establecieron la estrategia del contacto regular con los espectadores para averiguar qué les gustaba, qué no y qué esperaban de la BBC. Esa información fue utilizada en la producción de programas y en los servicios que se han ofrecido (BBC, 2008).

Semejanzas:

Los sistemas evaluativos de la mayoría de las televisiones educativas analizadas contaron con mecanismos de evaluación en cada uno de los niveles de producción.

La mayoría de las televisiones educativas analizadas instrumentaron sistemas de evaluación internos y externos.

Los programas en los que más se enfocó el esfuerzo evaluativo fueron en los de corte escolar para la audiencia infantil y joven.

6.1.7. Conclusiones y aportaciones

De acuerdo a las preguntas de investigación planteadas, la fase cualitativa de la presente investigación, correspondiente a un estudio comparado entre las televisiones educativas más eficaces y la Televisión Educativa Cubana, permitió concluir que

existen múltiples semejanzas entre los modelos audiovisuales estudiados entre sí y de todos y cada uno con la Televisión Educativa Cubana.

Las semejanzas principales encontradas se ubicaron en los indicadores dependencia institucional, relaciones entre elementos constitutivos, objetivos, elaboración de materiales de apoyo didáctico, tipología de los programas, tiempos horarios, frecuencias televisivas, alternativas ante la convergencia digital y evaluación.

En el rubro de la dependencia institucional, las cuatro televisiones contrajeron una dependencia estatal y de orientación al servicio público que les ha permitido sostener, por períodos extensos de tiempo, las iniciativas educativas propuestas y contribuir así a la ampliación de las propuestas educativas existentes en los distintos ámbitos.

Las relaciones entre los elementos constitutivos fue otro de los indicadores en que las semejanzas resultaron variadas y notables, al encontrarse estas televisiones estructuradas de acuerdo a un sistema de trabajo mediante grupos interdependientes -de mayor o menor tamaño-, a los cuales se les asignaron roles específicos en las diferentes esferas de producción, evidenciándose una tendencia hacia un modo de gestión que suele conseguir, por separado, los aspectos didácticos y técnico-artísticos, mediante la asignación de roles específicos a grupos de expertos en cada uno de los campos.

En el campo de los objetivos trazados, se encontró la semejanza de que cada televisión vinculaba estrechamente sus fines a las necesidades contextuales y contemplaba, de modo similar a sus homólogas, el servir de apoyo didáctico a los profesores en las aulas. Y aunque no todas valoraron la iniciativa audiovisual como una forma de abaratar los costes educativos, la mitad de las televisiones analizadas (Telesecundaria y TEIb) sí consideraron este aspecto como básico para su mantenimiento. Denotándose la tendencia, en la mayoría de los casos, a considerar la

introducción y uso convergente de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

En cuanto a la elaboración de materiales de apoyo didáctico, todas las televisiones comparadas se dedicaron a la producción de los mismos en diversos formatos, tanto para el alumno como para el docente, encontrándose la tendencia común a desarrollar estrategias digitales cada vez más completas y accesibles al gran público.

En cuanto a las tipologías de los programas, se vio que estas son mayormente similares y responden a las características, más o menos curriculares de los modelos, yendo desde la teleclase, al programa contenedor, al documental, como los formatos más comunes.

En relación con los horarios y las frecuencias, pudo concluirse que las televisiones más pegadas a lo curricular establecieron horarios rigurosamente definidos, según calendario y duración, manifestándose la tendencia a establecer tiempos de emisión entre los 15 y los 20 minutos para la audiencia escolar y hasta de 30 minutos para la adulta y comprobándose, en la mayoría de ellas, la cada vez más creciente tendencia a desarrollar plataformas digitales que aumentaron la interrelación y la interacción con las audiencias, mediante alternativos programas de acceso digital que multiplicaron la oferta de programas por medio de Internet.

En el campo de la evaluación se constató que la mayoría de las televisiones en análisis tenían mecanismos de evaluación en cada uno de los niveles de producción y que los mismos clasificaban como sistemas internos y externos, encontrándose un mayor énfasis evaluativo en los programas de corte escolar para la audiencia infantil y juvenil.

Las mayores diferencias se concentraron en los indicadores dependencia financiera y proceso de producción. Mientras que la mitad de las televisiones

comparadas buscaron vías de financiación variadas, complementarias a la subvención del Estado, la otra mitad (TEIb y BBC) establecieron un mayor número de convenios con organismos internacionales y sistemas audiovisuales gemelos, que aportaron a sus respectivas producciones y, a la par, buscaron que la producción de materiales fuera una fuente añadida de ingresos.

En este último aspecto, cabe señalar que ante la crisis económica mundial fue observable y presumible que las formas de financiamiento para estas iniciativas audiovisuales describieran la tendencia a ser cada vez más variadas.

En lo relacionado con el proceso de producción, aunque todas tuvieron la similitud de que se produjeron para su utilización a gran escala, por parte de los diferentes sistemas educativos de las diferentes naciones a las que pertenecían, cada una estableció modos de producción diferentes.

En cuanto a la pregunta de investigación orientada hacia la determinación de cuál de los tres modelos en comparación resultaba el más parecido a la Televisión Educativa Cubana, se demostró que, en base a los resultados obtenidos mediante el desglose de las unidades de análisis, el modelo más cercano resultó ser el de la Telesecundaria.

Ambos clasificaron como experiencias de carácter formal reglado, estrechamente relacionadas con los currículos escolares y resultaron también similares en cuanto a la dependencia institucional, por lo que, sujetas a la rendición de cuentas de sus instancias estatales, fueron también muy parecidas en cuanto a formas de financiamiento.

Aunque no idénticos, los aspectos organizativos fueron también muy parecidos. A imitación de la Telesecundaria, la Televisión Educativa Cubana se organizó a partir de un modelo pedagógico y pese a que la Telesecundaria respondió a un sistema orientado hacia la descentralización por la medida en que buscó fortalecer la relación escuela-

entorno, elemento aún insuficiente en la iniciativa cubana, los puntos de coincidencia entre la organización de ambos modelos fueron evidentes.

La Televisión Educativa Cubana compartió muchos de los objetivos de la Telesecundaria, con la diferencia de que esta última se focalizó hacia un solo tipo de enseñanza escolar, mientras la primera abarcó varios niveles educativos y la enseñanza de adultos. Las iniciativas en el orden de la producción de materiales impresos fueron también muy similares. De modo que, dada la preeminencia de la Telesecundaria en el área, podría decirse que el modelo cubano ha calcado mucho de su homóloga centroamericana.

Todo parece indicar que la Televisión Educativa Cubana trató, en un inicio, de generalizar en Cuba un modelo con varios puntos de coincidencia con el de Telesecundaria, extendiendo su oferta en comparación con la iniciativa mexicana. Así, se propuso abarcar los niveles de Primaria y Secundaria, Medio-Superior, Enseñanza Técnica y Profesional y Enseñanza de Adultos.

Para los primeros niveles de enseñanza, adoptó también la pauta mexicana, destinó un solo docente en el aula (el Profesor Integral) para encargarse del tratamiento de todas las materias de un grado, contando con el apoyo de la herramienta televisiva. Pero, por otro lado, no implementó la política de definición de tareas para los diferentes niveles –federal, estatal y de centro- que es una de las mejores iniciativas del modelo de referencia.

La satisfacción de estas interrogantes de investigación permitió corroborar la hipótesis planteada para esta fase, al quedar demostrado que las televisiones educativas eficaces a escala internacional, tienen modelos de producción que guardan más similitudes que diferencias con el modelo de Televisión Educativa Cubana.

En relación con la pregunta de investigación vinculada con los elementos de consideración, aportables a la Televisión Educativa Cubana y derivados de la comparación, desglosando los mismos en los indicadores establecidos se pudo concluir que:

Dependencia institucional y financiera: La Televisión Educativa Cubana resultó ser la más centralizada de los modelos en estudio, aspecto desfavorable desde el punto de vista del intercambio que dejó de percibir en tanto a las iniciativas que podría generar de un mejor y mayor intercambio con los contextos.

También se evidenció que la iniciativa cubana no ha contado con recursos propios de producción y difusión de los productos educativos que genera, sino que acusa una total dependencia del Instituto Cubano del Radio y Televisión (ICRT).

Se identificó la carencia de proyectos de vinculación con otras entidades homólogas en la esfera internacional, lo que en el marco de la colaboración que Cuba y su sistema educativo establecen con los países del Tercer Mundo, esta falta de proyección regional e internacional resultó una oportunidad marcadamente desaprovechada. A su vez, se evidenció que desaprovechó las posibilidades de colaboración que podían ser instrumentadas desde los telecentros de las diferentes provincias del país, ya que como pudo verse en la experiencia de las demás televisiones, el establecimiento de convenios con diferentes regiones, Estados e instituciones, nutrió y diversificó los modos de producción y la programación de las propias televisiones.

A la Televisión Educativa Cubana le falta un programa de acciones a nivel regional y de centros en apoyo a sus emisiones, lo que agudiza las desventajas del sistema centralizado de producción y, en gran medida, condena a la apatía y a la poca intervención –consumo pasivo de los materiales- a los principales protagonistas del proceso: la audiencia de los contextos: el alumno y el profesor en el aula.

Paralelamente, existe una evidente falta de sistematicidad y fundamento metodológico para el desarrollo de acciones en los espacios interactivos de teleclases y videoclases que favoreciera la estimulación de la relación adolescente-comunidad.

Por otro lado, se encontró que la estrategia cubana no establece una relación recíproca de aportación-retribución con sus beneficiarios directos y en la mayoría de los documentos revisados sobre la definición de su modelo, no se encontró un particular énfasis a su utilización para la reducción de costes, sino más bien, para suplir el déficit de profesorado.

Formas de organización: Aunque el modo de producción de la Televisión Educativa Cubana fue común al resto de las televisiones, la organización de los elementos constitutivos respondió a una estructura simple, emergente y de pocos integrantes que, se vio, limita el establecimiento de relaciones de producción más enriquecedoras. La poca complejidad organizativa de la Televisión Educativa Cubana, derivó en un sistema de relación bastante lineal entre sus elementos constitutivos y determinó relaciones aisladas y endógenas de producción. En más de un sentido la articulación de un grupo de expertos en el área de la didáctica, y un grupo de expertos en el área técnico artística, acentuó el modo de producción por parcelas y el trabajo escindido, además de la poca retroalimentación que se potencializó con la evidente distancia existente entre los productores y los consumidores genuinos –el docente y los alumnos del aula-, con la inexistencia de canales de intercambio fluido y constante entre ellos.

Objetivos: La Televisión Educativa Cubana fue diseñada de acuerdo a una lista de objetivos generales y abarcadores y, en consonancia con las demás televisiones en estudio, no ha sido particularmente concreta en cuanto a la definición de objetivos específicos de los programas emitidos, esto es que en sus documentos centrales

revisados, comparte con las demás televisiones la poca definición explícita de los objetivos de los programas en parrilla.

Mientras que en las demás televisiones se percibió una tendencia a la inclusión de los términos de convergencia mediática entre sus objetivos, la Televisión Educativa Cubana no contempló estos elementos y coloca su mayor énfasis en la preparación político-ideológica.

Funcionamiento y producción: La política de programación educativa en Cuba no fue trazada a partir de las necesidades sentidas de la audiencia, sino, más bien, en pos de solucionar el problema de déficit profesoral del sistema educacional.

La absoluta totalidad de las producciones de la Televisión Educativa Cubana se efectúa en la capital del país. Por ello, la representatividad de los diversos contextos de la nación se ve afectada, lo que se agudiza con las desventajas de la centralización, tendientes a homogenizar aún más las producciones audiovisuales.

La Televisión Educativa Cubana desarrolló iniciativas de producción de material didáctico impreso muy similares a las de la Telesecundaria, pero aún así, le falta por incorporar elementos de nueva tecnología, hacer una mejor utilización de las potencialidades de la multimedia y emprender la instauración y mantenimiento de una página web que dinamizara y multiplicara la oferta, contribuyendo al fortalecimiento de estrategias asociativas.

Programas: A pesar de que la Televisión Educativa Cubana implementó una amplia oferta que cubrió varios niveles educativos –básico, medio, medio-superior, técnico-profesional, educación de adultos y de formación docente-, acusa muy poca diversidad en su programación. A pesar de haber desarrollado tres tipologías fundamentales de programas, la modalidad de teleclase se priorizó casi de modo

exclusivo frente a las demás ofertas contempladas en la descripción del modelo, lo que ha truncado un desarrollo más armónico de las experiencias de programación.

Por ello, se echa de menos iniciativas de mayor variedad y a pesar de tener un amplio rango de audiencia, la sobreutilización de la teleclase coarta el desarrollo de otras iniciativas, además de que escasean espacios para la orientación didáctica en las edades tempranas.

También se hizo notar la falta de publicidad de sus espacios, y la no adopción de iniciativas como las de la Telesecundaria y la BBC, con las llamadas cápsulas que dan una muestra panorámica de las ofertas en programación.

Paralelamente, se evidenció que carecía de una plataforma tecnológica que sirviera como elemento de mediación y como web dinámica. La Televisión Educativa Cubana adolece de una estrategia *online*, con páginas especializadas en las diferentes esferas, de acuerdo a las diferentes edades y con un equipo de trabajo dedicado a su mantenimiento y perfeccionamiento, en busca de que se multiplique la oferta educativa.

Evaluación: A la Televisión Educativa Cubana le falta implementar estrategias de evaluación en los diferentes niveles en que ha desarrollado su programa, e instrumentar métodos de evaluación externa e interna. Carece de una red o sistema de evaluación permanente y diverso, que permita un seguimiento constante y como se señalaba en el acápite de los aspectos organizativos, fue diseñada sin una adecuada profundización investigativa en las necesidades de las audiencias y la evaluación de impacto de dicha programación.

6.2. Fase cuantitativa

El presente acápite se encarga de abordar los pormenores de la segunda fase del estudio, que en correspondencia con el objetivo específico de analizar el modelo educativo y comunicativo de la Televisión Educativa Cubana por medio de la aplicación

de un estudio de encuestas a una muestra de 250 docentes de Primaria y Secundaria que utilizaron la televisión educativa, partió del planteamiento de una serie de preguntas de investigación, orientadas a facilitar el estudio mismo y su ulterior exposición en la presente memoria.

6.2.1. Preguntas de investigación

Con amparo en las pautas de producción estudiadas en la fase cualitativa del estudio, en torno a los diferentes modelos de televisiones didácticas eficaces y con base en investigaciones nacionales e internacionales de similar corte revisadas, fueron planteadas un conjunto de preguntas de investigación que abarcaron indagaciones en torno al funcionamiento a escala global y contextual del modelo de televisión analizado, así como se enfocó en el estudio del desempeño de sus principales protagonistas: ¿Qué acciones emprendió el Sistema Nacional de Teleclases como apoyatura a la emisión de sus programas educativos? ¿qué acciones llevó a cabo el cuerpo docente? ¿qué elementos formales fueron tomados en cuenta durante las emisiones televisivas? ¿qué aspectos didácticos fueron tenidos en consideración? ¿qué nivel de aceptación tuvo el sistema de teleclases por parte de profesores y alumnos? ¿qué propuestas de mejora fueron ponderadas por los docentes?

6.2.2. Planteamiento de la hipótesis

La hipótesis a ser corroborada en la presente fase, estuvo enfocada hacia el planteamiento de que el estado de opinión de los docentes cubanos que hacen uso del Sistema Nacional de Teleclases es significativamente favorable, con dependencia del tipo de enseñanza, el tipo de centro y docente.

6.2.3. Desarrollo

En una breve caracterización de la muestra de docentes entrevistados, la Figura 9 refleja la distribución de la misma en las variables “hábitat” (rural y urbano) y “nivel educacional” (Primaria y Secundaria).

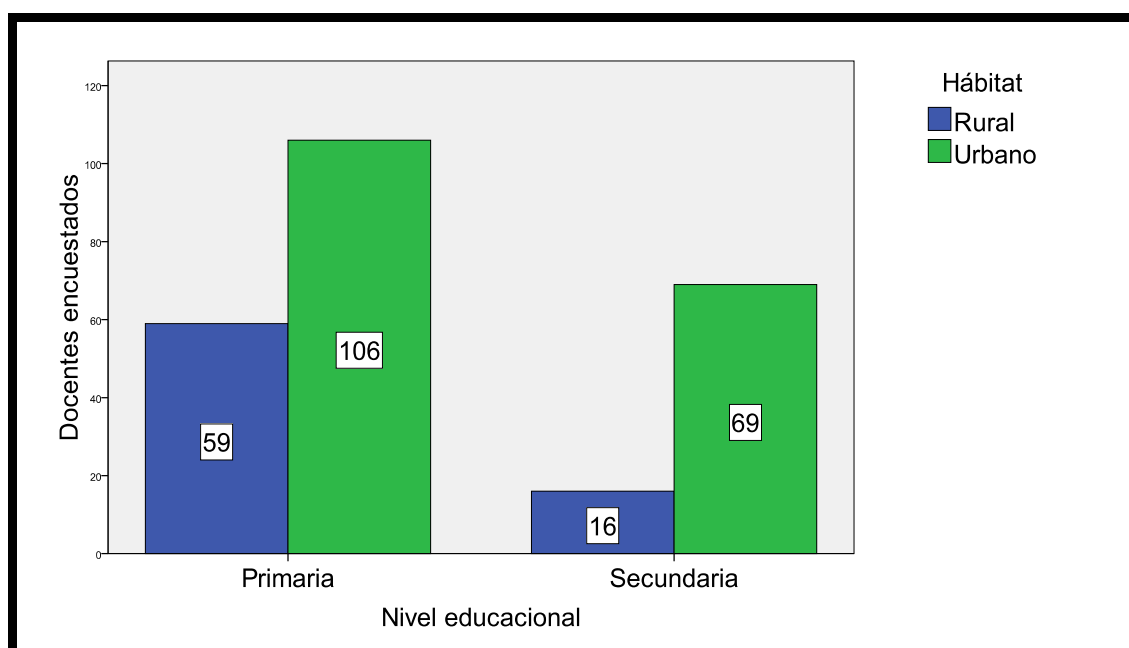


Figura 9. Distribución de la muestra (N=250) de acuerdo a Nivel Educacional y Hábitat

Tal y como se representa, el subconjunto seleccionado fue distribuido por medio de un muestreo estratificado que tomó en consideración la repartición de la población en los estratos previamente determinados. En ambos casos, las mayores frecuencias en que se distribuyó la muestra (N=250) correspondieron al “ámbito urbano” (106 y 69 encuestados en ambos niveles educacionales) y al “nivel educacional” de Primaria (59 y 106 encuestados en ambos hábitats).

A la totalidad de la muestra, como a la población de la cuál fue escogida, se le clasificó, según la Oficina Nacional de Estadísticas (ONE, 2009), como personal docente frente al aula, categoría que identificó al personal que cumplió funciones de maestro y profesor y al personal contratado.

A la par de esta especificidad, es de resaltar que la totalidad de los profesores del nivel Secundaria entrevistados pertenecían a la categoría Profesor General Integral (PGI), una modalidad docente generada a partir del *Programa Audiovisual*, en donde un solo profesor asumió la impartición de la totalidad de asignaturas de un grado.

Igualmente, todos los docentes encuestados, tanto del nivel Primaria como de Secundaria, ostentaban la categoría de Licenciados en Educación.

Los dos niveles educativos comprendidos en la muestra constituían enseñanzas de carácter obligatorio, inscritos en el Subsistema de Educación General y englobando seis grados de Primaria y tres de Secundaria básica. (Varela; Villa; Alomá y Corrales, 1997).

A su vez, la totalidad de la muestra encuestada formó parte de un sistema de educación de carácter centralizado, conformado por una red de centros de nivel diverso, de carácter público, dependiente del Ministerio de Educación (MINED); entidad que garantizó, de manera absoluta, los servicios gratuitos a toda la población -razón por la que no existieron casos pertenecientes al servicio educacional privado.

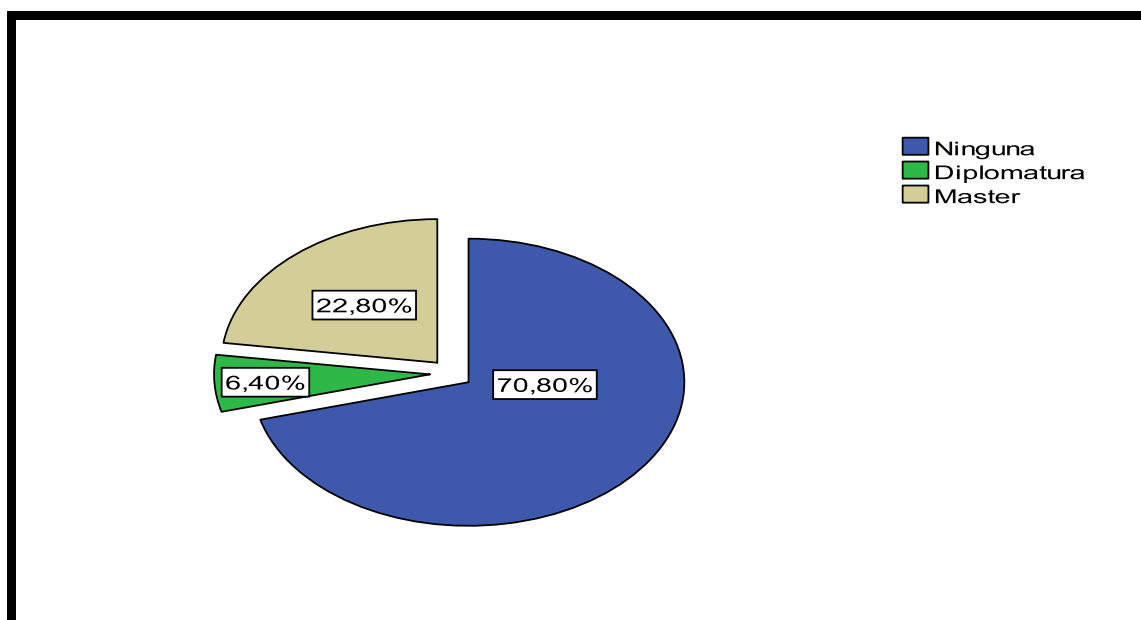


Figura 10. Titulación de grado científico de los docentes encuestados

La Figura 10 muestra la titulación de grado científico de los encuestados, distribuida en “diplomatura”, “master”, “doctorado” y “ninguna” –que categorizaba la no tenencia de ninguna de las titulaciones anteriormente consideradas-, independientemente de que dicha titulación estuviera relacionada o no con el tema de investigación. Esto es, que el dato se enfocó hacia los resultados de superación de carácter generalista, no necesariamente asociados a la formación en medios o en nuevas tecnologías, aunque podía, en caso de que existiese, incluirlo. Y centrándose en la formación de mayor rigor, entendida como aquella que suponía un tiempo mayor de dedicación que la que se otorgaba por medio de cursos de superación y entrenamientos breves.

Como puede observarse, la mayoría de los docentes encuestados (70,80%) refirió no poseer ninguna titulación de grado científico, dividiéndose los porcentajes restantes entre los que ostentaban categoría de máster (22, 80%) y un menor porcentaje (6, 40%) de encuestados que habían realizado estudios de diplomatura. Resultados que coinciden con los planteamientos de Varela y otros (1997), en lo referente a que la preparación inicial de los docentes cubanos en los aspectos audiovisuales se llevó a cabo, fundamentalmente, a través de cursos, seminarios o actividades metodológicas breves, que se desarrollaron en tiempo laboral o, en los menos casos, liberando al docente de su trabajo a tiempo completo, con derecho al cobro total de su salario.

En palabras de los autores antes citados, en la superación y el perfeccionamiento del personal pedagógico en ejercicio, se ponía de manifiesto una serie variada de formas organizativas entre las que se encontraban la **autosuperación**, que se realizaba simultáneamente al ejercicio de la docencia y cuya determinación de su contenido respondía a las necesidades personales de cada docente: **los cursos**, dirigidos a la profundización, actualización o complemento de los conocimientos y habilidades

adquiridos durante la formación y que incluían formas de organización por encuentros, en horario extralaboral, a tiempo completo o hasta un año de duración; sobresaliendo también **los entrenamientos**, encaminados a la adquisición de habilidades y destrezas y a la asimilación e introducción de nuevas técnicas y procedimientos de trabajo; contando, por último, con **el año sabático**, en el que se liberaba al personal docente de sus obligaciones laborales, manteniéndoles su salario completo con el objetivo de elevar el nivel científico y contribuir a desarrollar el potencial investigativo en la educación (OEI, 1995).

La superación profesional organizada mediante cursos, entrenamientos y diplomados con mayores períodos de duración en la que los cursos abarcaban ya un año escolar y los diplomados un período mayor y la formación académica de postgrado -que incluyó especialidades, maestrías y doctorados-, comenzaron a implementarse en una última etapa (OEI, 2004).

Estas formas organizativas estaban diseñadas para posibilitar y facilitar la adquisición de títulos de categoría científica y el desarrollo de investigaciones por parte del personal docente en el postgraduado. Sin embargo, como se refleja en los resultados de la muestra seleccionada, el elevado número de docentes sin titulación de grado científico, resultó el factor predominante, lo que indica que la introducción tardía de las mismas no resolvió sustantivamente la deficiencia para la muestra analizada.

El sistema educativo cubano, enfrascado en una serie de transformaciones impuestas por su situación económica adversa, el déficit de maestros y la necesidad de disminuir la matrícula de alumnos por docente en los niveles de Primaria y Secundaria, se vio obligado a impulsar importantes transformaciones en la escuela como las de elevar el número de profesores y lograr, en Primaria, grupos de no más de 20 alumnos por maestro –fomentando para ello el Programa de Formación Emergente de Maestros

primarios- y, en Secundaria, grupos de no más de 15 alumnos por profesor –impulsando el Programa de Formación Emergente de Profesores Generales Integrales-, lo que significó todo un reto para la formación y especialización de los docentes.

También en concordancia con el resultado en análisis, el Informe Nacional El Desarrollo de la Educación en Cuba, presentado por el Ministerio de Educación de Cuba en la UNESCO (OEI, 2004), reconocía que la vía fundamental de perfeccionamiento de los docentes en servicio, era la autosuperación, que se realizaba simultáneamente al ejercicio de la docencia y que se combinaba con el trabajo periódico de reflexión colectiva en los centros docentes del país y al que se le denomina trabajo metodológico (p. 34).

Homólogas de este resultado, las cifras ofrecidas por la Oficina Nacional de Estadísticas (ONE, 2009) para el mismo año de análisis (ANEXO III) se correspondieron a escala nacional, siendo los cursos (65%) y las maestrías (con un 22% a escala de país) las formas organizativas más recurridas en la formación académica de postgrado, seguidas por las diplomaturas (con un 7.05% a escala nacional) y correspondiéndoles a los doctorados sólo un 0.83% del total.

En este mismo documento de la ONE se enfatizaba –coincidiendo con los resultados de Varela y otros (1997)- que eran los cursos y los entrenamientos las principales formas organizativas de superación en el postgraduado (para un 69.22% del total de estudiantes de postgrado de ese año). Pero –coincidiendo con el resultado de la presente investigación- se hacía notar que la cifra total de 630420 docentes que cursaron estudios en este nivel, de cara a la gran población de graduados por educaciones que presentaba el país cada año, resultaba todavía insuficiente.

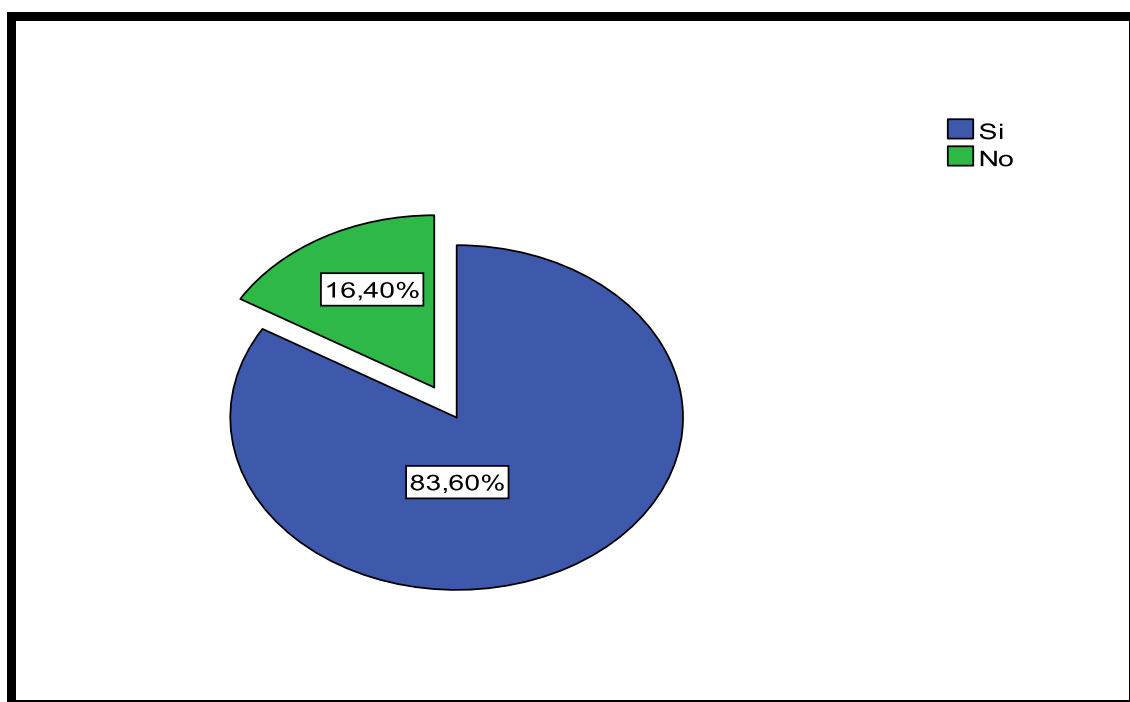


Figura 11. Entrenamiento previo en materia audiovisual

La Figura 11 representa la superioridad de docentes que refirieron haber recibido entrenamiento previo, de manera específica, en materia audiovisual. Como puede comprobarse, de la totalidad de la muestra, el 83,60% respondió haber recibido algún tipo de entrenamiento al respecto –dato más que justificable por la amplia cobertura ofrecida a las estrategias de entrenamiento emergente implementadas por el sistema de la televisión educativa- y sólo el 16, 40% refirió no haber recibido entrenamiento alguno.

Es de suponer que este tipo de formación haya sido recibida, en mayor medida, en el ejercicio de la profesión (formación en servicio) que en los años de formación inicial, pues como apunta Barreto (2005) los planes de estudio de las carreras de Licenciatura en Educación no consideraban en su justa medida la importancia de los contenidos relacionados con la didáctica de los medios.

Así y todo, no es de descartar que los encuestados más jóvenes hayan sido entrenados en estos aspectos también durante su formación, toda vez que, como también se apunta en el Informe Nacional del Ministerio de Educación anteriormente citado (OIE, 2004), a partir del curso 2002-2003 fue aplicado un nuevo modelo de formación docente que implementó un primer año de carrera de carácter intensivo, donde se garantizaba el elemento participativo, mediante el cual los alumnos a partir del segundo año de la carrera se incorporaban a desarrollar actividades docentes en la escuela con un grupo de alumnos bajo su atención –lo que los colocaba en contacto directo con las iniciativas audiovisuales implementadas en todos los centros escolares del país.

De igual forma, hacia los últimos años, la formación de los jóvenes docentes cambió sustancialmente, al ser privilegiados con la utilización de los medios técnicos con que comenzó a contar el sistema educacional para el ejercicio de la docencia.

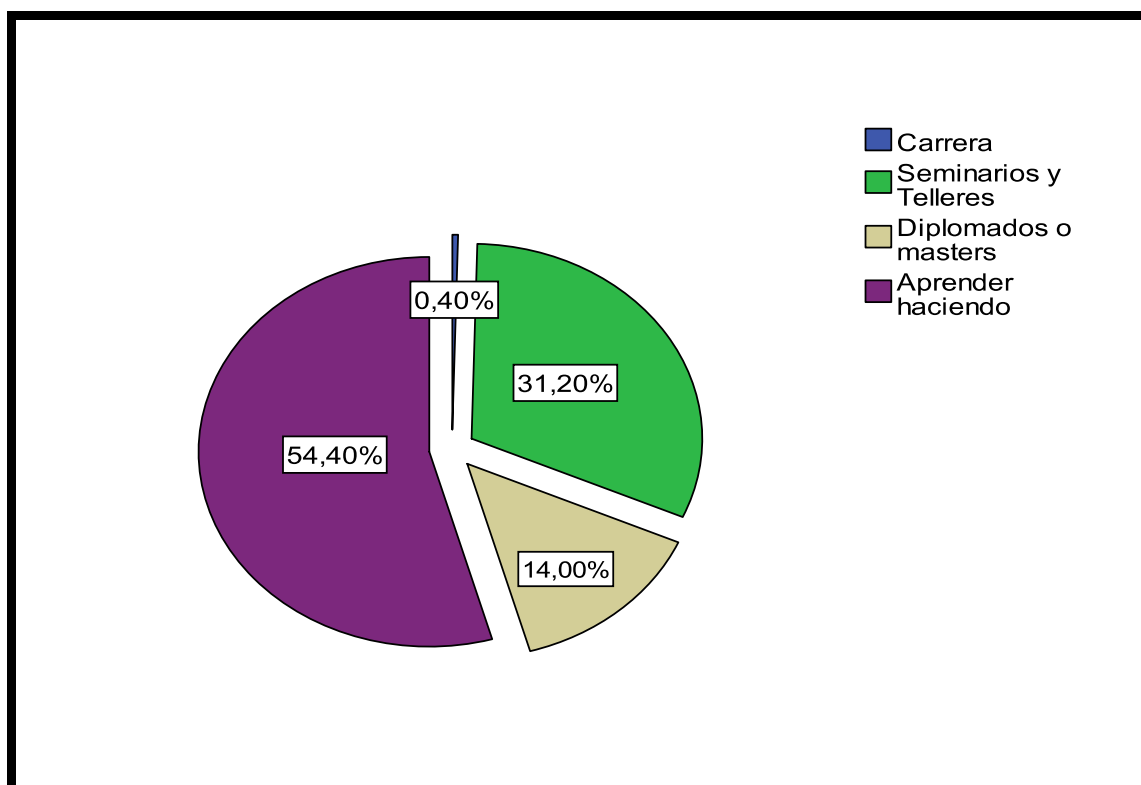


Figura 12. Principal escenario de aprendizaje en materia audiovisual

La Figura 12 refleja los principales escenarios de aprendizaje en materia audiovisual, donde fueron comprendidas diferentes variantes de respuesta que tomaron en cuenta la influencia de la carrera pedagógica, el postgraduado a través de cursos breves, el postgraduado a través de diplomaturas o másters, el aprender haciendo, o las emisiones pedagógicas de la propia televisión educativa.

De todas, la forma más recurrida por los docentes entrevistados resultó ser el aprender haciendo (54, 40%) –dato que guarda consonancia con lo planteado en la discusión de los resultados anteriores, lo mismo por la prevalencia de la formación en servicio, que por el predominio de la autopreparación sobre las demás formas en que se organizó el aprendizaje de perfeccionamiento o formación continua.

La formación a través de “seminarios y talleres” ocupó el segundo lugar con un 31, 20%, seguido por los “diplomados” y “másters” que ocupó un desempeño discreto en la formación continua (14, 00%), sólo superado por la tímida (0,40%) formación en estos temas que los encuestados refirieron haber recibido en la carrera pedagógica. Elemento que coincide significativamente con los resultados obtenidos hasta el momento.

Por otro lado, las iniciativas de formación permanente del profesorado, implementadas desde la propia televisión educativa, recibieron un 0% de consideración en las encuestas. Lo que refuerza los resultados descritos por Barreto (2006), donde luego de efectuar una serie de encuestas y entrevistas a docentes y directivos sobre el uso de las teleclases en la Secundaria básica, encontró que estos referían que los cursos de superación *Para ti, Maestro* –reseñados en el acápite 2.6 de la presente memoria- no siempre podían ser convenientemente seguidos, por presentarlos en días muy cargados de actividades, lo que se unía al desbalance de estos en cuanto a tema y formatos, que a juicio de los entrevistados, los volvían muy monótonos para el aprendizaje.

En este mismo aspecto, una investigación realizada por Martínez (1998) sobre la Televisión Educativa Iberoamericana, apuntaba que los profesores que no seguían las emisiones de perfeccionamiento docente, lo hacían, fundamentalmente, por la falta de preparación para integrar el medio en su práctica formativa.

En el caso cubano, puede que ambas cosas influyan. En un trabajo investigativo realizado por Cancio (2011) sobre las competencias comunicativas de los estudiantes de las carreras pedagógicas –y que partió de un diagnóstico y estudio del modelo de profesional y de las potencialidades del currículum-, dicha investigadora concluye que existían serias limitaciones en el desarrollo mostrado por los estudiantes, especificando que no poseían los conocimientos y habilidades necesarias para codificar y decodificar la información contenida en las teleclases.

Aunque no fue objeto del presente estudio indagar las causas de dicha ausencia total de visionado, se toman como válidos los resultados obtenidos por ambos investigadores, de cara a la justificación del resultado de la presente investigación.

La Tabla 1 representa un análisis descriptivo que recoge la consideración de los encuestados en cuanto a las acciones de apoyatura emprendidas por el Sistema Nacional de Teleclases, utilizando para ello el análisis de media y de desviación típica de las variables relacionadas con el desempeño institucional.

A las preguntas del cuestionario relacionadas con estos aspectos, le correspondieron 5 variantes de respuestas, organizadas desde la peor hasta la mejor valoración en Nunca –designado con el dígito 1-, Casi Nunca –designado con el dígito 2-, Algunas Veces –designado con el dígito 3-, Casi Siempre –designado con el dígito 4- y Siempre –designado con el dígito 5.

Los resultados, procesados estadísticamente denotan cómo las opiniones más adversas, se aglutinaron alrededor de las acciones de evaluación con una media próxima

a la frecuencia de Nunca, aunque con una desviación típica alta (1,140) y el Coeficiente de Variación ($\text{Desviación Típica/Media} \times 100$) más alto (67.4%) de las variables comprendidas en la tabla, lo que indica la falta de uniformidad en las respuestas en este ítem.

Otro resultado desfavorable lo obtiene la concesión de tiempo suficiente para tomar notas -con una media hacia Nunca que se aproxima a Casi Nunca-, sin que existan máximos incluidos en la opción de Siempre, y con una desviación típica baja (0,746) alrededor del punto de media.

El tercer resultado desfavorable, por su orden, lo fue la frecuencia de envío de guías didácticas impresas, instalado por el cálculo de su media en el ítem “casi nunca”.

El cuarto valor negativo de importancia resultó ser la frecuencia de control de ruidos, instalada en “casi nunca” y próxima a “algunas veces”, aunque también su desviación típica fue alta (1,399), lo que indica un amplio grado de digresión en las respuestas.

En cuanto a los datos favorables, sobresalió la correcta planificación del tiempo de las teleclases, con una media instalada en la frecuencia de “casi siempre”, una desviación típica baja (0,814) y el más bajo coeficiente de variación (16, 6%) de los elementos en análisis, lo que denota la uniformidad en las respuestas emitidas por la muestra encuestada.

O sea, que a la luz de los datos obtenidos para la muestra encuestada, y en lo que respecta al ámbito instutucional, las teleclases fueron escasamente evaluadas, no conceden el tiempo suficiente para la toma de notas, son ruidosas y su mayor virtud estriba en la correcta planificación del tiempo de emisión. De todos, los datos más contundentes en cuanto a la uniformidad de las respuestas fueron la falta de tiempo suficiente para la toma de notas y la correcta planificación del tiempo de las teleclases.

Aspectos que pueden prestarse a una interpretación contradictoria de los resultados, pero que son igualmente confirmados por las encuestas a docentes y directivos realizadas por Barreto (2006).

En esta investigación, las respuestas emitidas atribuyen un tiempo insuficiente para las actividades de los estudiantes y poco tiempo de duración en pantalla de las imágenes y los carteles, lo que impide que los alumnos reflexionen adecuadamente sobre las explicaciones y comentarios emitidos. En una encuesta similar realizada a estudiantes, estos refirieron la falta de tiempo para la toma de notas, que se hacía más agudizado en la asignatura de Ciencias. Pero, de igual manera, a la hora de valorar el tiempo general concedido a las emisiones en los respectivos niveles, más del 90% de los encuestados opinó que eran adecuados los tiempos de emisión.

En alguna medida un planteamiento no solapa al otro, como tampoco se invalidan las sugerencias de mayor dinamismo planteadas en la pregunta abierta del cuestionario. Según Orozco (1996), el proceso de televidencia es complejo y mediado y debe ser visto lo mismo en su conjunto como en cada uno de sus momentos. En un estudio realizado por Fernández González (2006), este autor apunta que el objetivo fundamental de la teleclase sería el de estar concebida para establecer la mayor comunicación entre el teleprofesor y los estudiantes. Muchas veces este fin supremo: el establecimiento de una comunicación estable y cómoda con el estudiante a distancia, se pierde o soslaya en virtud de otros intereses.

No en balde Barreto (2006), en un estudio encargado por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas y coordinado con la Dirección Nacional de Televisión Educativa en el curso 2003-2004, bajo el objetivo de constatar la preparación de los profesores de Secundaria para impartir la asignatura de Matemáticas con ayuda de la televisión escolar, encontró que los docentes consideraban necesario el envío de más materiales

complementarios en formato video, lo que lo llevó a concluir –a pesar de lo planteado por Cabero (2002) de que la televisión educativa requiere de un proyecto pedagógico previo que le dé sentido y cobertura teórica- que no bastaba con un modelo pedagógico de producción para alcanzar los resultados instructivos y educativos, ni con la utilización aislada de todas las potencialidades de un solo medio, sino que era preciso una adecuada utilización y aprovechamiento de todos los recursos habidos y disponibles.

En este sentido, es de interpretar que la prolongación excesiva del tiempo general de las emisiones no estuvo comprendida dentro de las necesidades del profesorado puesto que ello dilataría en exceso la exposición audiovisual, con la inconveniente del agotamiento, y que la falta de tiempo para la toma de notas constituye un factor que pudo ser solucionado *a posteriori*, con el revisionado del material, durante el estudio independiente o en el tiempo concedido a las tareas adicionales de profundización temática.

En lo referente a la debilidad de una evaluación sistemática y sostenida en el tiempo, así como a la necesidad de implementar estrategias tanto internas como externas de control y apreciación -a los cuales se ha hecho amplia referencia en la fase cualitativa de la presente investigación-, los resultados en este punto obtenidos, no hacen sino corroborar los planteamientos anteriores, avalados por la revisión bibliográfica realizada en la fase cualitativa.

Tabla 1. Frecuencias de acciones emprendidas por el Sistema Nacional de Teleclases. Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Frecuencia envío de guías didácticas impresas	250	1	5	2,34	1,451
Frecuencia programas motivadores	250	1	5	3,42	,951
Frecuencia reiteración pertinente	250	1	5	3,54	1,203
Frecuencia correcta planificación de tiempo	250	3	5	4,14	,814
Frecuencia tiempo suficiente para toma de notas	250	1	4	1,90	,746
Frecuencia control de ruidos	250	1	5	2,94	1,399
Frecuencia evaluación	250	1	4	1,69	1,140
N válido (según lista)	250				

En la Tabla 2 se representa un análisis similar al anterior, que refleja la consideración de los encuestados sobre la frecuencia de las acciones emprendidas por sí mismos, mediante el análisis de media y de desviación típica de las variables relacionadas con el desempeño docente.

Las alternativas de respuestas en este aspecto coincidieron, exactamente, con las establecidas para la pregunta anterior.

De las variables analizadas, la mayoría describió desviaciones típicas grandes, a excepción de la frecuencia de realización de investigaciones, que presentó la desviación típica más pequeña, lo que da medida de la homogeneidad de las respuestas en este sentido.

Con respecto a las medias y rangos de mínimos y máximos, a excepción de la variable “investigaciones realizadas”, que tiene el rango más estrecho, las demás abarcaron toda la escala de posibles respuestas, lo que indica una gran diversidad de

resultados en este rubro. Otro aspecto negativo, lo fue la baja frecuencia de la recogida por escrito de la reacción de los alumnos (Casi Nunca) y la realización de reuniones con otros profesores para debatir los problemas confrontados y la experiencia adquirida (Casi Nunca, que se acerca a Algunas Veces).

La mayor media de este apartado (Casi Siempre) fue la observación de los estudiantes por parte del docente durante el visionado de la teleclase, lo que coincide con un estudio realizado mediante observación de expertos en el curso académico 2002-2005 (Barreto, 2006), en el que se consideró que el 80% de los profesores observados, percibían las reacciones individuales y grupales, mientras que un 60% -nótese la caída del porcentaje- de los profesores tomaban nota de los hechos ocurridos durante el visionado, quedando en un apreciable 52,5% los expertos que consideraron que los docentes dejaban solos a los alumnos durante la emisión de las teleclases.

Estos últimos entran en la denominación de *laissez faire*, dada por Cabero (2002) a los docentes que encienden el receptor y abandonan la clase a las características técnicas, estéticas y estructurales del programa y al interés que, por sí mismo, movilice el estudiante, elementos que en una encuesta de valoración personal como la que caracterizó a esta pregunta de la encuesta, no resulta fácil de obtener, pero la tendencia hacia la pasividad del profesorado se decanta de la alta frecuencia de observación referida (4,16), contra casi la mitad de la frecuencia (2,23) para la recogida de datos por escrito –lo que en comparación con el estudio de Barreto, constituye un resultado menos halagüeño-, además de que también se obtiene una baja frecuencia de reunión con otros profesores para el debate de las problemáticas surgidas.

Estas consideraciones, corroboradas por los datos obtenidos en la presente investigación, acusan una función menos activa que pasiva de los docentes en torno a la estrategia audiovisual. Y coincide, igualmente, con lo planteado por Alfonso (2007)

cuando en un estudio realizado sobre la labor del Profesor General Integral (PGI) en Secundaria, concluyó que aún cuando estén definidas las funciones que el docente debe cumplimentar, estas no se cumplen ni con la forma ni al ritmo que requieren las transformaciones.

Por su parte, en este mismo nivel educativo (Secundaria), en cuanto a la labor motivacional del PFG para la enseñanza de la asignatura de Historia, Bernal y Sánchez (2010) acusan falta de concepción sistémica en los indicadores que regulan el desarrollo del proceso, ausencia de uso del diagnóstico educativo por parte del docente, desorganización a la hora de emprender el proceso de enseñanza aprendizaje y tendencia a la imposición de criterios y al autoritarismo por parte de los docentes.

Castaño (1994), en una investigación sobre las actitudes docentes hacia los medios, hace una revisión de la actitud de los profesores hacia estos y clasifica las limitaciones de los docentes en cuatro grandes grupos: personales, profesionales, administrativas y contextuales; en donde las personales se relacionan con las características propias de los docentes, las profesionales agrupan las influencias recibidas durante su preparación; las administrativas recogen el influjo de la organización de la enseñanza; y las contextuales se relacionan o están más ligadas a las características del centro que también, a juicio de dicho autor, influyen en el profesor.

El aspecto más negativo de la tabla, resulta, como se ha señalado anteriormente, la frecuencia de investigaciones por parte de los docentes. El informe del sistema nacional de educación presentado a la UNESCO (OEI, 2004) afirmaba que la actividad investigativa de los docentes cubanos tenía una manifestación cada vez más significativa en su perfeccionamiento profesional, no sólo en el vínculo con las formas de educación de postgrado sino también mediante la participación en proyectos de investigación, desarrollo e innovación y en el desarrollo de experiencias de avanzada

que eran expuestas e intercambiadas en jornadas, simposios y eventos científicos que se organizaban desde la base, lo que garantizaba el desarrollo de competencias investigativas para la solución de problemas de la práctica educativa.

Si bien es cierto que en cada provincia y en todos los municipios del país existen Consejos Científicos Territoriales, que son órganos asesores para la actividad científica y de superación, en los cuales se aprueban los contenidos de las modalidades que se definen en cada territorio, tampoco debe soslayarse el hecho de que las investigaciones en el orden del audiovisual didáctico, son escasas y están reducidas a pequeños grupos de gestión científica, casi siempre organizadas y protagonizadas por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, sito en la capital del país, mientras que la mayoría de los docentes involucrados y conocedores de la dinámica de los procesos, no se animan a profundizar en prácticas investigativas.

En tal sentido, Cabero (2002) apunta que es necesario enfatizar la idea de que los profesores no son meros consumidores de resultados de investigaciones realizadas por otras personas, sino que también deben involucrarse en esta actividad, desarrollando el valor de la práctica reflexiva, promocionando la participación del profesorado en la construcción y determinación del producto, en la coproducción de materiales entre profesores y expertos y en la asimilación de la formación en medios como una competencia y no como una simple actividad e formación.

Tabla 2. Frecuencia de acciones emprendidas por el profesorado. Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Frecuencia control de 250 ruidos	250	1	5	3,54	1,442
Frecuencia observación de alumnos	250	1	5	4,16	1,166
Frecuencia recogida por escrito reacción de alumnos	250	1	5	2,23	1,378
Frecuencia diagnóstico aprendizaje individual	250	1	5	3,05	1,572
Frecuencia reuniones con otros profesores para debatir aspectos del uso de las teleclases	250	1	5	2,93	1,585
Frecuencia realización de investigaciones	250	1	3	1,66	,818

La Tabla 3 refleja un aspecto que depende del Sistema Nacional de Teleclases y que, por su importancia, se decide analizar de forma independiente. En el referido cuadro se representan las frecuencias de las respuestas relativas a la pregunta 15a (Tipo Escala *Lickert*) del cuestionario, correspondiente con la variable “envío previo del material a usar en el aula”, considerándose en este renglón todo tipo de material, impreso o audiovisual que se haya establecido enviar de forma previa a los centros.

La misma, denota cómo el grueso mayor de las respuestas de la muestra docente se aglutina en los que “casi nunca” reciben de forma previa el material (32,8%) –dato que coincidió con las respuestas emitidas sobre el envío previo de las guías didácticas para este mismo estudio, lo que otorga fiabilidad a ambos datos-. Así, pudo constatarse que las mayores frecuencias de respuestas se englobaron en los ítems “casi nunca” y “algunas veces” (lo que llegó a sumar un 60% del total de la muestra estudiada) contra un discreto 28% que manifestó recibirlo “siempre”.

Reclamo constante de los expertos y asesores de los programas televisivos en los estudios realizados por Barreto (2006) en el período comprendido entre 2002 y 2005, fue el que los tabloides llegaran con tiempo a los centros y poseyeran más información. Igualmente, la tendencia a solicitar una mayor cantidad de material audiovisual, en formato video, referida por Barreto (2006) en el estudio realizado por orientación del ICCP en el nivel de Secundaria básica (2003-2004), acusó la importancia que le otorgaban los docentes al hecho de contar con esos elementos de manera previa.

Como apunta Torres (2008) las diversas dificultades –como la falta de fluido eléctrico, las limitantes contextuales, la inadecuada recepción de la imagen televisiva, el surgimiento de imprevistos de carácter técnico o personal- que puede entrañar la interrupción de la emisión en medio de la clase, sólo se salva si el maestro en el aula se ha preparado previamente con el material adecuado, recibido a tiempo.

Tabla 3. Frecuencia de envío previo de material a usar en el aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	4	1,6	1,6	1,6
	Casi Nunca	82	32,8	32,8	34,4
	Algunas Veces	68	27,2	27,2	61,6
	Casi Siempre	26	10,4	10,4	72,0
	Siempre	70	28,0	28,0	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Con base en esa realidad, la Tabla 4 representa este factor, más estrechamente ligado a la acción particular del profesorado, y que también se prefirió abordar de manera más específica, dada su importancia: la “frecuencia de estudio previo a la emisión por parte de los docentes”.

En este caso, el mayor grueso de las respuestas (33,2%) se aglutinaron en torno a los que Siempre efectuaban un estudio previo, siguiéndole, en orden, los que decían estudiar Casi Siempre (26 %) y Algunas Veces (20,4%).

Estos resultados, más favorables que desfavorables, coincidieron con los obtenidos por Barreto (2006) en el estudio encargado por ICCP en el nivel de Secundaria.

En contraste con estos estudios –con datos mucho más halagüeños, ya que el 100% de la muestra de docentes encuestados dijeron utilizar el libro de texto, los tabloides, los software y estudiar la guía para el docente y cartelera correspondiente a la teleclase antes de su salida al aire- la investigación presente arrojó que sólo un 33, 2% de profesores realizó de manera sostenida una actividad tan imprescindible como la autopreparación previa a una clase.

Sin embargo, Barreto añade que, en su estudio, este dato no pudo constatar en ninguna de las clases visitadas.

En el estudio realizado por mediación de los observadores expertos (Barreto, 2006) el 52,5% consideró que el profesor demostraba conocer con anterioridad el material audiovisual. Resultando este el dato más favorable más fiable de los encontrados en los estudios revisados en tal sentido. Pero no deja de causar desazón en el sentido de que un importante porcentaje restante de docentes, demostró no conocer con anterioridad el material que sería emitido en su clase.

Tabla 4. Frecuencia de estudio previo por los docentes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	35	14,0	14,0	14,0
	Casi Nunca	16	6,4	6,4	20,4
	Algunas Veces	51	20,4	20,4	40,8
	Casi Siempre	65	26,0	26,0	66,8
	Siempre	83	33,2	33,2	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Como en estos datos deben estar influyendo considerablemente razones de autocomplacencia docente, en la Tabla 5 se representa un análisis descriptivo conjunto de las variables “frecuencia de envío previo de material a usar en el aula por el Sistema Nacional de Teleclases” y la “frecuencia de estudio previo por parte de los docentes”.

Los resultados demostraron que ambas variables describen una notable dispersión en las respuestas aportadas por los encuestados, con un rango que va desde respuestas de Nunca para ambos casos, hasta respuestas de Siempre, también para ambos casos. La desviación típica fue grande, dando prueba de esta dispersión e indicando la amplia variabilidad de los procedimientos, tanto para el envío del material previo, como para el estudio previo por parte de los profesores.

Conjuntamente, el análisis de la media indica que, tanto para el recibo como para el estudio previo del docente, la mayor cantidad de respuestas coincidentes estuvieron alrededor del ítem “algunas veces”, aproximándose más a una actuación ligeramente más eficiente (4: “casi siempre”) el estudio previo de los docentes (3,58), que el envío previo de los materiales por parte del Sistema Nacional de Teleclases (3,30).

Tabla 5. Análisis de envío previo de material y frecuencia de estudio previo por los docentes. Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Frecuencia de envío previo de material a usar en aula	250	1	5	3,30	1,237
Frecuencia de estudio previo por los docentes	250	1	5	3,58	1,372
N válido (según lista)	250				

Para profundizar en el contraste entre estas dos variables, la Tabla 6 muestra un análisis descriptivo de contingencia entre la “frecuencia de envío de material previo” y la “frecuencia de estudio previo a la emisión”, por parte de los docentes.

Previamente a todos los análisis de comparación de variables que se realizaron en el estudio (tanto de contingencia, de correlación, como de Chi Cuadrado) la totalidad de las variables empleadas en las preguntas de Escala Lickert (preguntas de la 15 a la 19) fueron sometidas a la prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra, demostrándose con una significación igual a 0,000 en cada uno de los casos, la viabilidad de hacer comparaciones mediante pruebas no paramétricas (tablas de contingencia y coeficiente de correlación Rho de Spearman).

En dicha tabla, se observa cómo existió una relación entre el envío previo del material y la frecuencia de estudio de los docentes. En los casos en que el envío previo no ocurrió nunca, hubo todavía 4 profesores que se prepararon para la emisión. Cuando el envío previo no ocurrió casi nunca, un 54,3% de los que lo recibieron de tal forma, no se prepararon nunca previamente, mientras que el 100 por ciento de los profesores que no se prepararon casi nunca, fueron de los que caen en este mismo rango de distribución.

Cuando el material se envió algunas veces, el mayor porcentaje de profesores (68,6%), se preparó de igual forma, algunas veces. La gestión docente decayó al 14,5% cuando el material se envió casi siempre y se elevó al 50,6% en los que se preparaban siempre que el material se enviaba de igual forma a los centros –dato que se asemeja al 50,2% reflejado por los expertos del estudio antes mencionado de Barreto, sobre el conocimiento previo de los docentes sobre el material audiovisual-. Lo que indicó que, aunque el material se enviara siempre, existía casi una mitad de la muestra de docentes que no se preparaban siempre.

Tabla 6. Frecuencia de envío previo de material para usar en el aula- frecuencia de estudio previo por los docentes. Análisis de contingencia

			Frecuencia de estudio previo por los docentes					Total
			Nunca	Casi Nunca	Algunas Veces	Casi Siempre	Siempre	
Frecuencia de envío previo de material a usar en aula	Nunca	Recuento	0	0	0	0	4	4
		% dentro de Frecuencia de estudio previo por los docentes	,0%	,0%	,0%	,0%	4,8%	1,6%
	Casi Nunca	Recuento	19	16	0	25	22	82
		% dentro de Frecuencia de estudio previo por los docentes	54,3%	100,0%	,0%	38,5%	26,5%	32,8%
	Algunas Veces	Recuento	0	0	35	30	3	68
		% dentro de Frecuencia de estudio previo por los docentes	,0%	,0%	68,6%	46,2%	3,6%	27,2%
	Casi Siempre	Recuento	0	0	4	10	12	26
		% dentro de Frecuencia de estudio previo por los docentes	,0%	,0%	7,8%	15,4%	14,5%	10,4%
	Siempre	Recuento	16	0	12	0	42	70
		% dentro de Frecuencia de estudio previo por los docentes	45,7%	,0%	23,5%	,0%	50,6%	28,0%
Total	Recuento		35	16	51	65	83	250
	% dentro de Frecuencia de estudio previo por los docentes		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0 %

Al realizar un estudio similar de contingencia para la variable “envío previo de guías didácticas impresas” (Tabla 7). Se reflejó cómo del total de la muestra encuestada,

105 docentes no recibieron nunca guías didácticas, encontrándose en este caso la mayoría del subconjunto encuestado. Siendo, de acuerdo a los aspectos inherentes al Sistema Nacional de Teleclases, este del no envío previo de guías didácticas, el tercer elemento de mayor peso en el renglón de lo negativo (precedido por la baja frecuencia de evaluación de los productos emitidos y la no concesión del tiempo suficiente para la toma de notas), se observó cómo en los casos donde “nunca” hubo envío previo, el mayor porcentaje de la autopreparación previa se ubicó en los que la hacían “algunas veces”, pero existió también una distribución heterogénea hacia los que no se autopreparaban “nunca”, “casi siempre” y “siempre”.

De igual manera a lo ocurrido con la variable anterior, cuando el envío de las guías se efectuaba “casi nunca”, les correspondió el 100 por ciento de los que no se preparaban “casi nunca” de forma previa. Cuando el envío se efectuaba “algunas veces”, los porcentajes mayores de preparación se ubicaron entre los que lo hacían “nunca” (45,7%) y los que lo hacían “casi siempre” (30,8%). Finalmente, se observó cómo en aquellos casos en que el envío de guías se correspondió con la mayor frecuencia (“siempre”), los docentes que los recibieron, realizaron “siempre” la preparación previa.

Las Tablas 8 y 9 reflejan los resultados de las pruebas de Chi cuadrado para las variables contrastadas en las Tablas 6 y 7, respectivamente. Ambas representaciones demuestran la dependencia existente entre las parejas de variables analizadas, con nivel de significación menor de 0.05 en cada caso, lo que corrobora que la frecuencia de estudio previo de los docentes tiene una fuerte dependencia de la variable “envío previo del material audiovisual a usar” y del “envío previo de guías didácticas”.

Tabla 7. Frecuencia de envío previo de guías didácticas-frecuencia de estudio previo por los docentes. Análisis de contingencia

			Frecuencia de estudio previo por los docentes					Total
			Nunca	Casi Nunca	Algunas Veces	Casi Siempre	Siempre	
Frecuencia de envío de guías didácticas SNT	Nunca	Recuento	19	0	47	20	19	105
		% dentro de Frecuencia de estudio de los programas PROF	54,3%	,0%	92,2%	30,8%	22,9%	42,0%
	Casi Nunca	Recuento	0	16	0	25	0	41
		% dentro de Frecuencia de estudio de los programas PROF	,0%	100,0%	,0%	38,5%	,0%	16,4%
	Algunas Veces	Recuento	16	0	4	20	21	61
		% dentro de Frecuencia de estudio de los programas PROF	45,7%	,0%	7,8%	30,8%	25,3%	24,4%
	Siempre	Recuento	0	0	0	0	43	43
		% dentro de Frecuencia de estudio de los programas PROF	,0%	,0%	,0%	,0%	51,8%	17,2%
	Total	Recuento	35	16	51	65	83	250
		% dentro de Frecuencia de estudio de los programas PROF	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 8. Pruebas de Chi-cuadrado para las variables frecuencia de envío previo de material para usar en el aula-frecuencia de estudio previo por los docentes

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado	de 175,581 ^a	16	,000
Pearson			
Razón	de 221,328	16	,000
verosimilitudes			
Asociación lineal	por 5,519	1	,019
lineal			
N de casos válidos	250		

a. 9 casillas (36,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,26.

Tabla 9. Prueba de Chi-cuadrado para las variables frecuencia de envío previo de guías didácticas-frecuencia de estudio previo por los docentes

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	266,662 ^a	12	,000
Razón de verosimilitudes	265,218	12	,000
Asociación lineal por lineal	48,462	1	,000
N de casos válidos	250		

a. 3 casillas (15,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,62.

Finalmente, la Tabla 10 muestra los resultados de la Correlación de Rho Spearman para las variables “frecuencia de envío previo de material al aula” y “frecuencia de estudio previo de los docentes”. La significación bilateral (de 0,005) es menor que 0,05 lo que indica que existió una fuerte correlación entre las variables comparadas. Además de que el coeficiente de correlación positivo, indica que están relacionadas de manera que si una crece, la otra variable también crece.

Tabla 10. Correlaciones entre frecuencia de envío previo de material a usar en el aula y frecuencia de estudio previo por los docentes

			Frecuencia envío previo de material a usar en aula	Frecuencia de estudio previo por los docentes
Rho de Spearman	Frecuencia envío previo de material a usar en aula	Coeficiente de correlación	1,000	,177**
		Sig. (bilateral)		,005
		N	250	250
	Frecuencia de estudio previo por los docentes	Coeficiente de correlación	,177**	1,000
		Sig. (bilateral)	,005	
		N	250	250

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La Tabla 11, replica el mismo procedimiento de correlación para variables no paramétricas, pero tomando la variable “frecuencia de envío previo de guías didácticas”

y demostrando que presenta una fuerte correlación positiva (en la medida que una crece la otra también lo hará) con el estudio previo de los docentes. La correlación, en este caso, es más significativa aún (Significación bilateral $0,00 < 0,05$)

Tabla 11. Correlaciones entre frecuencia de envío previo de guías didácticas y frecuencia de estudio previo por los docentes

			Frecuencia de envío previo de guías didácticas	Frecuencia de estudio previo por los docentes
Rho de Spearman	Frecuencia envío de guías didácticas SNT	Coeficiente de correlación	1,000	,466**
		Sig. (bilateral)		,000
		N	250	250
	Frecuencia de estudio de los programas PROF	Coeficiente de correlación	,466**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	250	250

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

De estos resultados se decanta que el envío previo de los materiales es fundamental para el desarrollo de las funciones de autopreparación de los docentes y que aunque estos necesiten y reclamen una mayor cantidad de materiales de diverso formato y todos ellos influyan favorablemente en su preparación, las guías didácticas siguieron siendo las formas más recurridas de preparación, factor en el que seguramente incurrió su uso más fomentado por parte del propio Sistema Nacional de Teleclases.

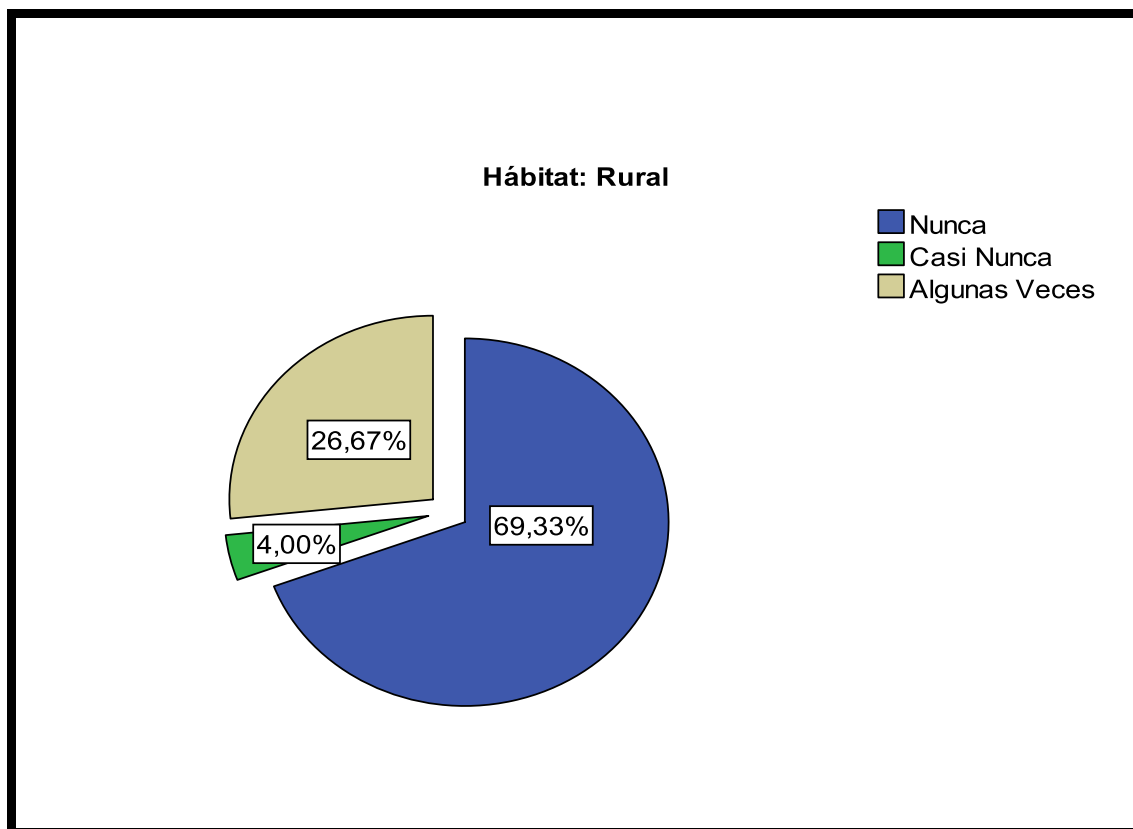


Figura 13. Frecuencia de envío previo de guías didácticas. Ámbito rural

En la Figura 13 se representa la “frecuencia de distribución previa de guías didácticas” en el ámbito rural. Tal y como se observa, el porcentaje mayor de los encuestados (69,33%) dijeron no recibirlas “nunca”, seguido por un 26, 67% que planteó recibirlas “algunas veces” y apenas un 4 % que alegó recibirlas “casi nunca”. El desglose de esta variable denota cómo, en el ámbito rural, existió una concentración de las respuestas hacia la parte negativa de la escala de *Likert*. En cambio la Figura 14, que representa la distribución en el hábitat urbano, acusa un comportamiento mucho más favorable en la distribución de las respuestas, donde a pesar de que el mayor porcentaje de respuestas se aglutinaron alrededor de la frecuencia “nunca” (30,29%), los docentes que alegaron estar en este caso, vienen a ser menos de la mitad de los encontrados en el hábitat rural.

Paralelamente, en las respuestas de los docentes urbanos existió una distribución más orgánica de las respuestas y un porcentaje importante refirió recibir “siempre” (24,57%) las guías didácticas, aspecto que se benefició con una mayor cantidad de respuestas desplazadas hacia la parte positiva de la escala de *Lickert*.

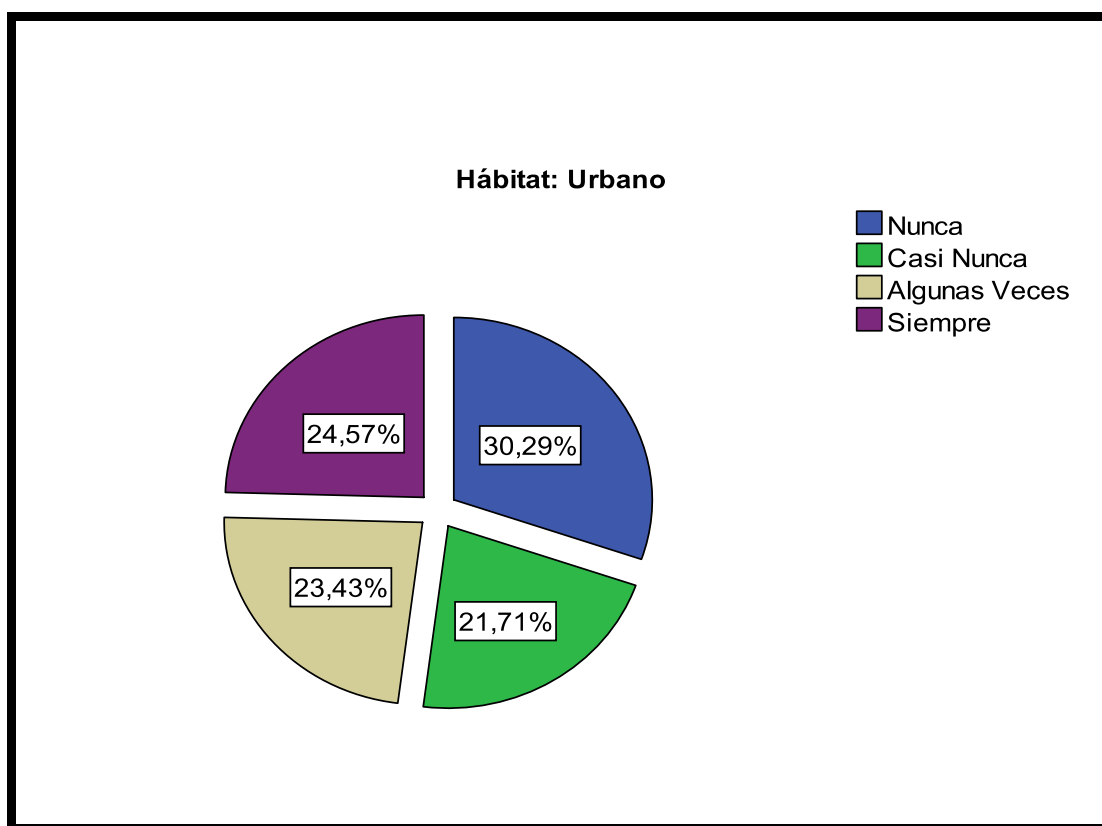


Figura 14. Frecuencia de envío previo de guías didácticas. Ámbito urbano

En un análisis sobre la ruralidad y la escuela cubana actual, González Labrada (2009) afirmó que en todas las escuelas primarias rurales poseían medios tecnológicos asociados a la nueva etapa de desarrollo audiovisual como ordenadores, televisores y videocaseteras.

A diferencia de otras iniciativas de carácter internacional, donde el sector rural ha sido marcadamente desfavorecido, en el modelo cubano se tuvo especial atención al área rural. Y si, por un lado, el Programa Audiovisual estableció la entrega de más de 54 mil televisores y más de 22 mil videos en todas las escuelas por igual, para cubrir las

necesidades del área rural se electrificaron 2 067 escuelas, de ellas, 1 944 con paneles solares. A la par, 15 045 computadoras fueron instaladas en 1760 laboratorios en los centros de enseñanza media y 20 488 computadoras en las escuelas primarias, por lo que debieron ser electrificados con paneles solares 1 960 centros (OEI, 2004).

Según el estudio antes mencionado de González Labrada (2009), realizado en la provincia de Granma en el período comprendido entre 2006 y 2009, y que versa sobre el desarrollo de los educandos en cuanto a aprendizaje, si bien los resultados obtenidos en las zonas rurales no se alejaron cuantitativamente de los obtenidos en las zonas urbanas, sí se hizo notar que los primeros eran relativamente bajos, por lo que el autor afirmaba que en un país en el que no existían diferencias de asignación de recursos humanos y materiales, debían ser cuestiones de contexto las que marcaban la diferencia y de ahí planteaba la necesidad de análisis diferenciados.

Estrategia que se ha seguido en la presente investigación, encontrándose, en efecto, ligeras diferencias en la asignación de los recursos complementarios. Algo que no contradice lo dicho por González Labrada y que se justifica con la obvia lejanía de los centros rurales y las suponibles dificultades de transportación de estos materiales de distribución más periódica hacia las zonas de difícil acceso. Elemento a tener en cuenta porque poco resulta la cuantiosa inversión estatal en aparatología tecnológica y electrificación de las zonas de difícil acceso, si luego no se mantiene una atención periódica en cuanto al envío del material necesario para que los docentes hagan un correcto aprovechamiento de los recursos puestos a su disposición.

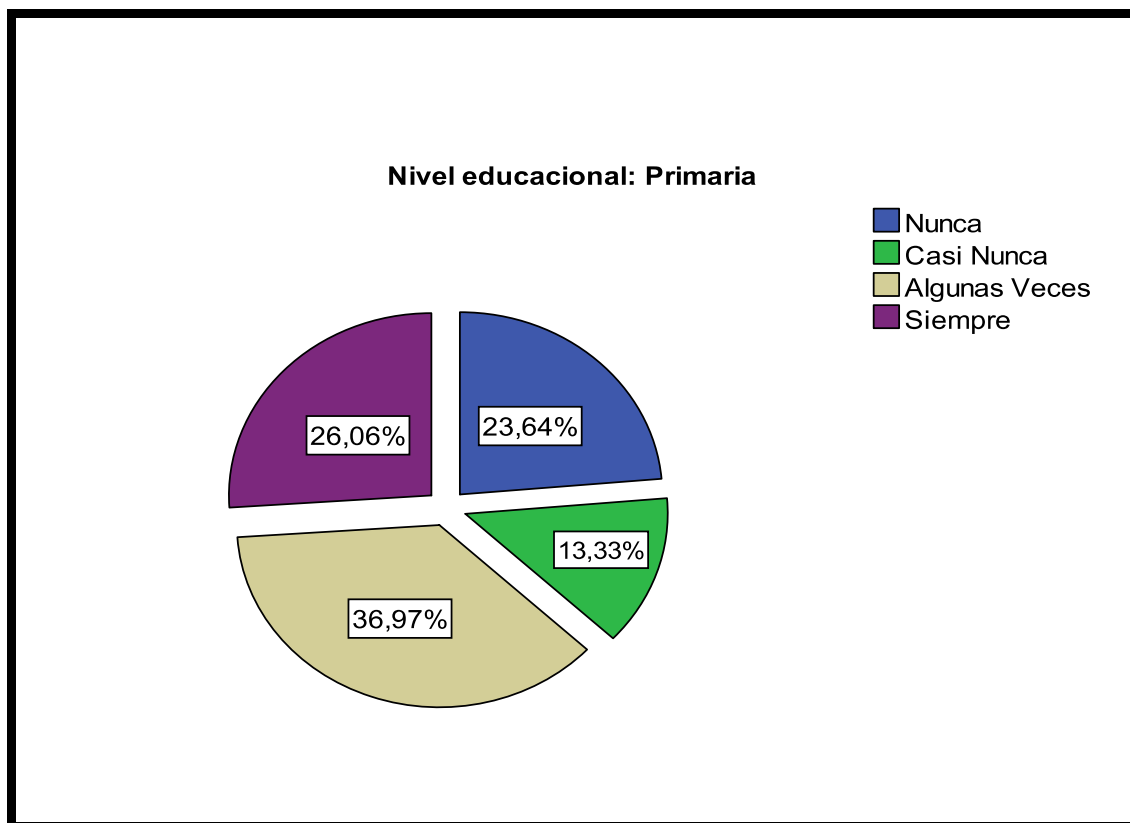


Figura 15. Frecuencia de envío previo de guías didácticas. Nivel primario

En la Figura 15 se presenta el comportamiento de la variable “frecuencia de envío previo de guías didácticas” en relación con el nivel educacional de Primaria.

La figura refleja cómo la mayor distribución de respuestas correspondió a la variante “algunas veces” (36, 97%), siguiéndole en segundo orden la frecuencia de “siempre” (26,06%). Tal y como se observa en este caso la distribución de las respuestas abarcó, en un mayor porcentaje, la parte más favorable de la escala.

En cambio, la Figura 16 representa un análisis similar en el nivel Secundaria, donde se constata un corrimiento de las respuestas hacia la parte desfavorable de la escala, correspondiéndole el mayor porcentaje a los que “nunca” reciben las guías (77,65%), lo que le concede el resto del porcentaje a los que las reciben “casi nunca”, lo que demostró una menor atención del nivel Secundario en este sentido.

Datos que concuerdan con los resultados del estudio encargado por el ICCP en coordinación con la Dirección Nacional de Televisión Educativa en el nivel Secundaria y que fue llevado a cabo en seis escuelas de Secundaria básica de Ciudad de La Habana durante el curso escolar 2003-2004, con el objetivo de determinar las causas de los bajos resultados obtenidos en Matemáticas (Barreto, 2006). En esta investigación, las alusiones a la tardanza de la llegada de las guías prácticas fueron abundantemente manifiestas.

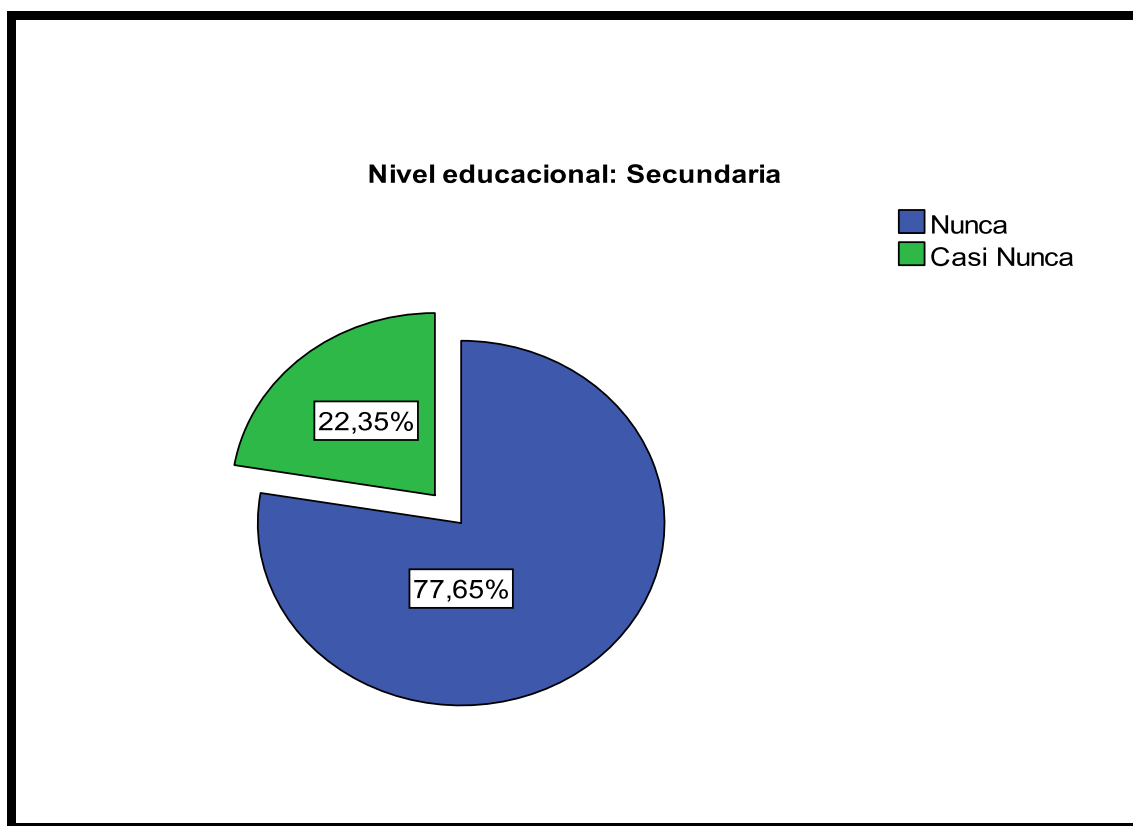


Figura 16. Frecuencia de envío previo de guías didácticas. Nivel secundario

Luego de someter la variable “principal escenario de aprendizaje” a la prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra, la significación de 0,00 (menor que 0,05) la clasifica como variable no paramétrica, razón por la que se decidió hacer un análisis de contingencia de la misma, en relación con la variable “realización de investigaciones sobre televisión educativa por parte de los docentes”.

Los resultados del análisis se representan en la Tabla 12 y demuestran cómo, independientemente del escenario de aprendizaje, el grueso de los docentes encuestados se ubicó entre los que “nunca” o “casi nunca” investigaban sobre televisión educativa.

Es contrastable el dato de que el 61,8% de los docentes que investigaban “algunas veces” (el dato más halagüeño de los obtenidos), señalen como su principal escenario de aprendizaje los “seminarios y los talleres”, sobre todo partiendo de que fue esta la segunda forma de aprendizaje entre las señaladas como las más frecuentemente por ellos utilizadas, que tampoco se correspondió con la principal utilizada por el sistema nacional de teleclases (aunque sí resultó la forma más implementada a nivel de centro), mientras que dentro de los que señalaban los “diplomados” y “másters” como principal escenario –los estudios de mayor duración y profundización-, el mayor porcentaje de ellos 24,8% correspondió a los que investigan “nunca”.

Sobresale también el dato de que el 100% de los que investigan “casi nunca”, señalaron como su principal escenario de aprendizaje el “aprender haciendo”.

Tabla 12. Principal escenario de aprendizaje-frecuencia de realización de investigaciones por los docentes. Análisis de contingencia

			Frecuencia realización de investigaciones por los docentes			
			Nunca	Casi Nunca	Algunas Veces	Total
Principal escenario de aprendizaje	Carrera	Recuento	1	0	0	1
		% dentro de Frecuencia realización de investigaciones por docentes	,7%	,0%	,0%	,4%
	Seminarios y Telleres	Recuento	44	0	34	78
		% dentro de Frecuencia realización de investigaciones por docentes	31,2%	,0%	61,8%	31,2%
	Diplomados o Másters	Recuento	35	0	0	35
		% dentro de Frecuencia realización de investigaciones por docentes	24,8%	,0%	,0%	14,0%
	Aprender haciendo	Recuento	61	54	21	136
		% dentro de Frecuencia realización de investigaciones por docentes	43,3%	100,0%	38,2%	54,4%
	Total	Recuento	141	54	55	250
		% dentro de Frecuencia realización de investigaciones por docentes	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Lo representado en la tabla de contingencias se comprobó en la Tabla 13, que muestra el análisis de correlación entre las mencionadas variables, y donde se representa que la significación es de 0,520, lo que es decir mayor de 0,05. Por lo que puede concluirse que las variables en estudio no resultan correlacionables y que para la muestra analizada, las formas de aprendizaje sobre el tema, no guardan relación con la realización de investigaciones al respecto.

Tabla 13. Correlaciones entre principal escenario de aprendizaje y frecuencia de realización de investigaciones por los docentes

			Principal escenario de aprendizaje	Frecuencia realización de investigacion es por docentes
Rho de Spearman	Principal escenario de aprendizaje	Coeficiente de correlación	1,000	,041
		Sig. (bilateral)		,520
		N	250	250
	Frecuencia realización de investigaciones por docentes	Coeficiente de correlación	,041	1,000
		Sig. (bilateral)	,520	
		N	250	250

La Tabla 14 estudia la relación entre la variable titulación científica de los docentes y la frecuencia de investigaciones de estos mismos docentes en el campo de la televisión educativa. Pese que los resultados en este ámbito no son para nada halagüeños, la tabla refleja cómo en aquellos docentes que no tienen titulación científica se concentró el mayor porcentaje (80,1%) de los que “nunca” investigan. Y aunque en este mismo acápite de los sin titulación científica también se encuentra el más favorable porcentaje en la frecuencias de realización de investigaciones (60%, “algunas veces”), es importante señalar cómo en el nivel de “másters” hay un apreciable incremento de los porcentajes de investigación hacia la parte favorable de la escala de clasificación, lo que ocurrió a la inversa en las demás variantes analizadas.

Cabe reiterar el dato negativo de que, en la muestra encuestada, no se encontraron doctores y que, por lo que parecen indicar los datos, aunque exista la oferta, no abunda la realización de maestrías, diplomaturas y doctorados en el campo de la investigación audiovisual por parte de los encuestados.

Tabla 14. Titulación científica-frecuencia de realización de investigaciones por docentes. Análisis de contingencia

			Frecuencia realización de investigaciones por docentes			Total
			Nunca	Casi Nunca	Algunas Veces	
Titulación científica	Ninguna	Recuento % dentro de Frecuencia realización de investigaciones por docentes	113 80,1%	31 57,4%	33 60,0%	177 70,8%
	Diplomatura	Recuento % dentro de Frecuencia realización de investigaciones por docentes	14 9,9%	1 1,9%	1 1,8%	16 6,4%
	Máster	Recuento % dentro de Frecuencia realización de investigaciones por docentes	14 9,9%	22 40,7%	21 38,2%	57 22,8%
Total		Recuento % dentro de Frecuencia realización de investigaciones por docentes	141 100,0%	54 100,0%	55 100,0%	250 100,0%

Finalmente, la tabla 16 refleja cómo la variable “titulación científica” de los encuestados sí correlaciona con la frecuencia de realización de investigaciones docentes en el campo de la televisión educativa, donde se obtiene una significación de 0,00, menor que 0,05, lo que demuestra, no obstante los resultados no favorables, la existencia de fuerte correlación entre estas dos variables.

Tabla 15. Correlaciones entre titulación científica y frecuencia de realización de investigaciones por los docentes

			Titulación científica	Frecuencia realización de investigaciones por los docentes
Rho de Spearman	Titulación científica	Coeficiente de correlación	1,000	,255**
		Sig. (bilateral)		,000
		N	250	250
	Frecuencia realización de investigaciones por los docentes	Coeficiente de correlación	,255**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	250	250

****.** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 16 refleja un estudio descriptivo en torno al grado de satisfacción de los profesores en cuanto a una serie de aspectos formales de la programación educativa.

Correspondiéndose con una pregunta tipo escala de *Lickert*, el cuestionario ofrecía cinco posibles respuestas organizadas desde la menor hasta la mayor satisfacción de la siguiente manera: Completamente insatisfecho –designado con dígito 1-, Parcialmente insatisfecho –designado con el dígito 2-, Ni insatisfecho ni satisfecho –designado con el dígito 3-, Parcialmente satisfecho –designado con dígito 4- y Completamente satisfecho –designado con el dígito 5.

En el estudio de los resultados sobresalió el hecho de que las medias se distribuyeron hacia la parte favorable de la escala, aunque sin llegar, en ninguno de los casos, a medias instaladas en la completa satisfacción con el producto audiovisual.

Los mejores resultados de media se obtuvieron a nivel de la frecuencia de emisión de las teleclases (con mayor tendencia a los que refirieron encontrarse parcialmente satisfechos). La desviación típica calculada para este caso demostró ser pequeña, lo que denotó una favorable concentración de las respuestas en torno a la media.

Los resultados menos favorables se concentraron en torno a las condiciones materiales estructurales y técnicas y al número de alumnos por televisor, aunque en ambos casos las desviaciones típicas fueron mayores, dando como resultado una mayor diversidad de respuestas que se alejaban de la media.

Igualmente, en un estudio de encuestas a alumnos realizado por Barreto (2006), estos alegaron que el televisor estaba muy lejos –colocación inadecuada-, había ruidos fuera del aula y no se captaba bien la señal.

Es importante señalar en este punto, que muchas de las dificultades materiales y técnicas experimentadas durante el visionado de las teleclases son cuestiones que dependen, en gran medida, del profesor y que deben ser solucionadas por él, para así evitar las consecuencias que de un mal visionado suelen desprenderse.

En un trabajo de tesis realizado por Hernández Sánchez (2005) en torno a las deficiencias de la Telesecundaria mexicana, se obtuvo un grado parecido de insatisfacción en cuanto a las condiciones materiales, estructurales y técnicas, que en el estudio de dicho autor se consideraron un factor de significativo peso en la falta de autodidactismo por parte de los estudiantes que utilizaron esta forma de aprendizaje.

Sorprende también que un elemento aparentemente superado como el “número de alumnos por televisor”, resultara el segundo dato menos favorecido por la evaluación de los profesores, lo que se explicó con el hecho, constatado durante la recogida de datos, de que en varias ocasiones la cantidad de alumnos por televisor fue mayor a la cantidad de alumnos establecida por profesor, ya bien por rotura del telerreceptor, o por cuestiones estructurales de diversa índole; lo que hace percibir en una mejor medida la repercusión negativa de las desfavorables condiciones técnicas.

En cuanto al dato más favorable de la tabla, en torno a la “frecuencia de transmisión”, acusa un logro importante que sumado a la media también favorecedora

de la satisfacción con los horarios, aproximaron hacia la parte positiva de la escala un par de elementos que, con bastante frecuencia, son denostados por los consumidores de este tipo de iniciativas.

Para autores como Bartolome (1999) en la simultaneidad de la teleclase se encuentra uno de sus mayores impedimentos porque establece un horario y una frecuencia invariables y, por tanto, imposibles de acomodar a las diversas exigencias y necesidades de todos los contextos. Igualmente para Torres (2008) el que las clases transmitidas al aire fueran recibidas por todos los estudiantes de un mismo grado a lo largo y ancho del territorio nacional era una gran desventaja, ya que la adecuada comprensión del contenido estaba sujeta a muchos factores incontrolables en el espacio y, por supuesto, en el tiempo.

Aún así, la propia organización del modelo pedagógico, que como apunta Barreto (2006) en su trabajo de tesis doctoral, fue readecuándose a lo largo de varios períodos, le permitió al sistema reconsiderar varios aspectos en base a las encuestas efectuadas y, en este sentido, los temas horario y frecuencia fueron de los más atendidos y finalmente favorecidos.

Tabla 16. Grado de satisfacción de los profesores en cuanto a aspectos formales

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Satisfacción en condiciones materiales, estructurales y técnicas	250	1	5	3,28	1,335
Satisfacción tiempo de duración de las clases	250	2	5	4,01	,976
Satisfacción horario de las clases	250	2	5	3,96	1,138
Satisfacción frecuencia de emisión de las teleclases	250	2	5	4,25	,968
Satisfacción número de alumnos por televisor	250	1	5	3,83	1,326
N válido (según lista)	250				

La Figura 17 muestra la distribución de los porcentajes de satisfacción en cuanto al aspecto general menos favorecido en la tabla de medias (la satisfacción en cuanto a las condiciones materiales, estructurales y técnicas) en el ámbito rural.

Como puede observarse, el mayor por ciento corresponde a los docentes que dijeron encontrarse “parcialmente satisfechos” (41, 33%), con un importante 26, 67% que aludió encontrarse “completamente satisfechos” con las condiciones técnicas y materiales y alrededor de un 10,67% que demostró una completa insatisfacción con estas condiciones.

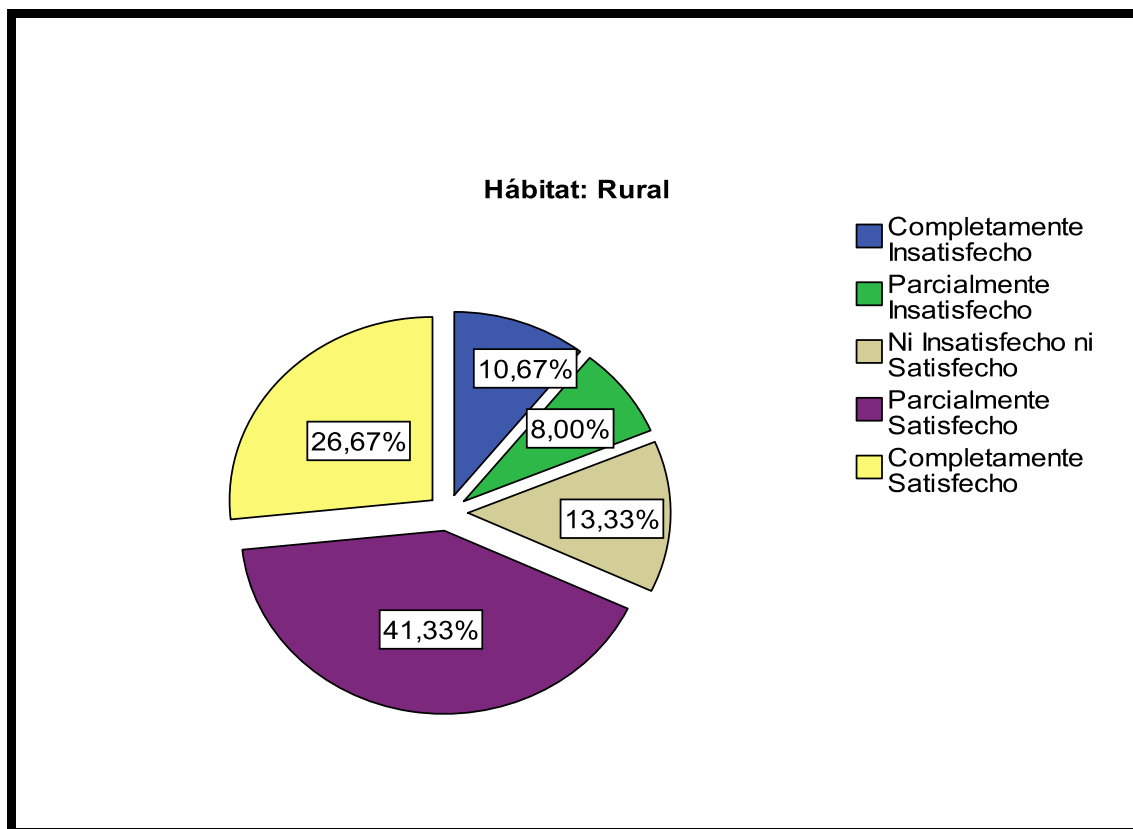


Figura 17. Satisfacción con condiciones materiales, estructurales y técnicas. Ámbito rural

En la Figura 18 se representa esta misma variable de la satisfacción en cuanto condiciones materiales, estructurales y técnicas para el “hábitat urbano”. Vemos cómo el mayor porcentaje (27,47%) corresponde a los docentes que dijeron encontrarse “parcialmente insatisfechos” con las condiciones técnico-materiales, seguidos en porcentaje por los que dijeron encontrarse “ni satisfechos ni insatisfechos”.

Los datos de ambas figuras no sólo corroboran lo dicho por González Labrada (2009) en cuanto a la no diferencia de asignación de recursos entre ambos hábitats, sino que refleja una mayor satisfacción en cuanto a estos elementos en el ámbito rural.

En este aspecto entran a jugar poderosas razones de contexto y pesa poderosamente el hecho de que la llegada del Programa Audiovisual a las zonas rurales, con la consiguiente implantación de plantas fotovoltaicas en lugares recónditos, guardó una mayor significación en el medio rural que en el urbano. Elemento para nada

despreciable a la hora de analizar los resultados obtenidos en este punto y comprobar, al comparar ambas gráficas, cómo el grado de insatisfacción es mayor en la ciudad que en el campo.

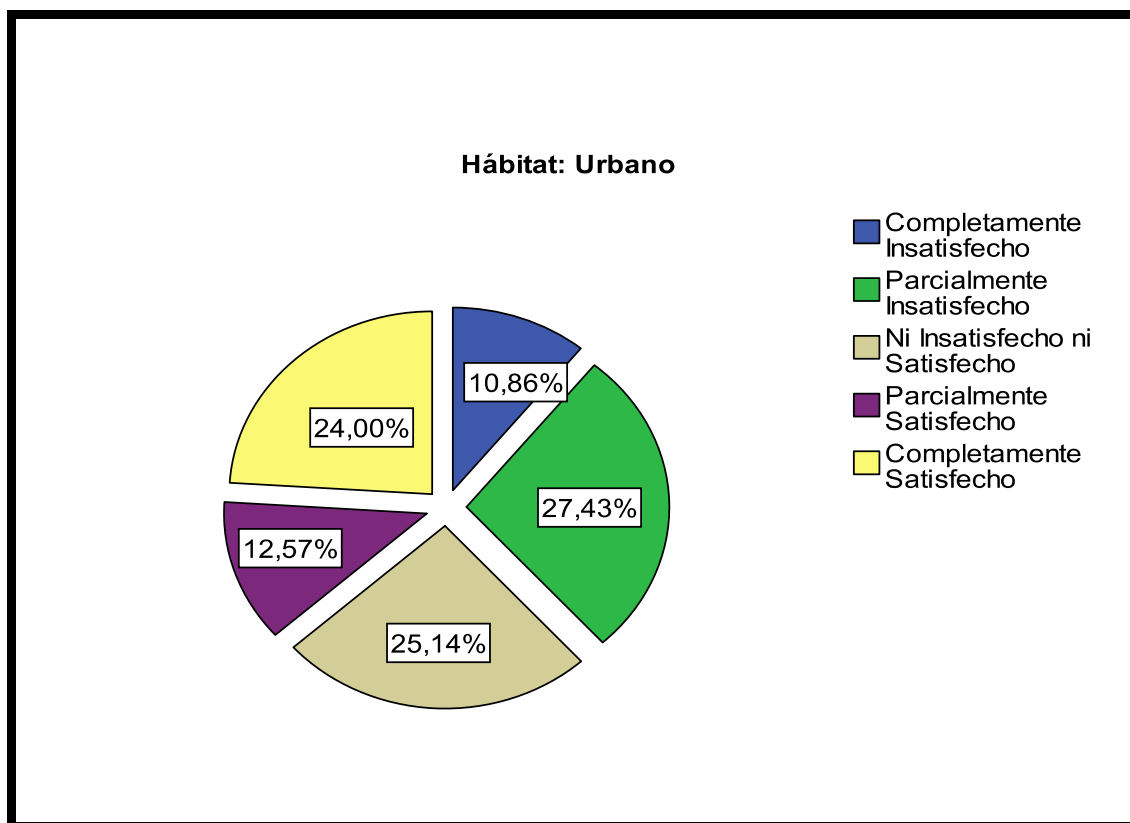


Figura 18. Satisfacción con condiciones materiales, estructurales y técnicas. Ámbito urbano

La figura 19 muestra el otro factor desfavorable encontrado en la tabla de medias: la satisfacción en cuanto al número de alumnos por televisor. En el hábitat rural un considerable porcentaje (77,33%) refirió estar completamente satisfecho con este renglón.

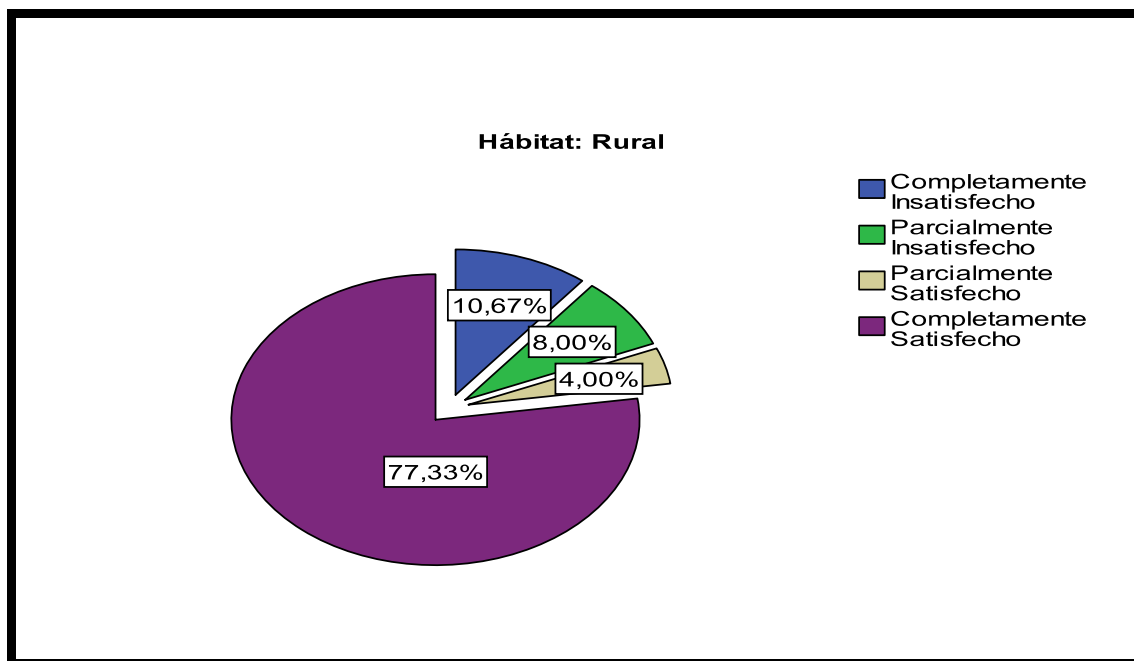


Figura 19. Satisfacción con el número de alumnos por televisor. Ámbito rural

La figura 20 representa esta misma variable para el ámbito urbano. Lo que refleja cómo los mayores porcentajes se repartieron entre los docentes “completamente satisfechos” y los “parcialmente insatisfechos”.

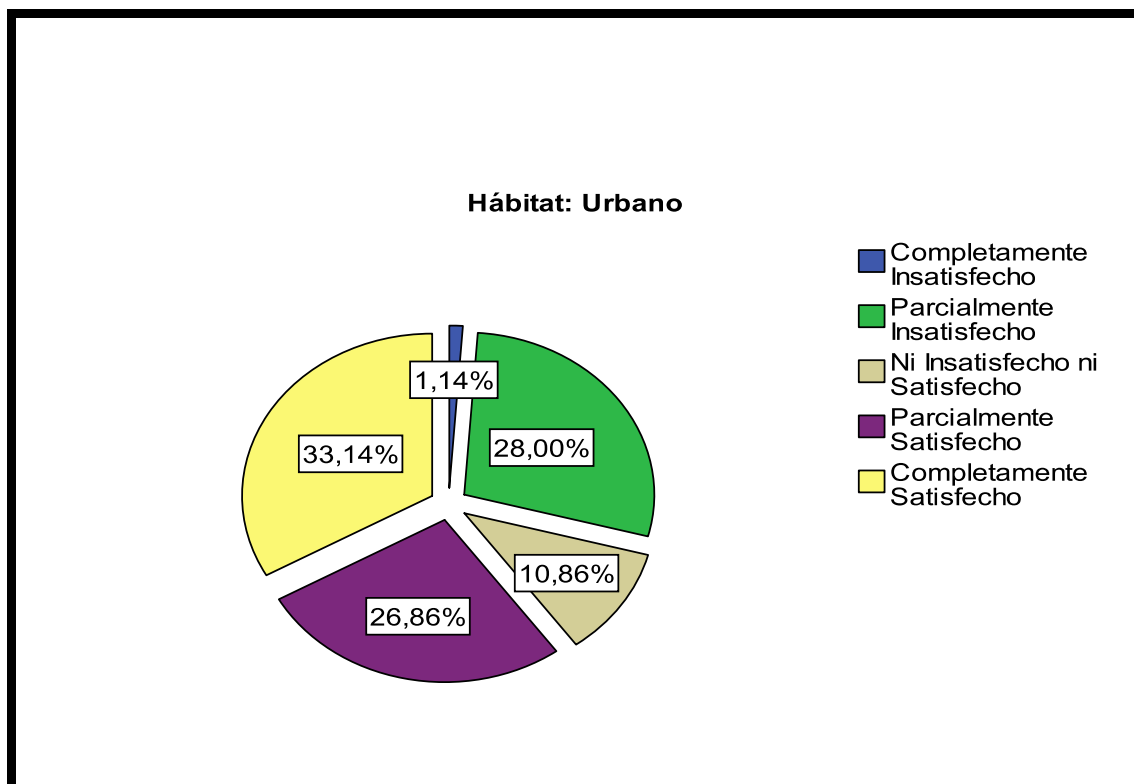


Figura 20. Satisfacción con el número de alumnos por televisor. Ámbito urbano

Para la interpretación de estos resultados, es importante tomar en cuenta también aspectos contextuales de cada ámbito. Según los datos de la Oficina Nacional de Estadísticas (ONE, 2009), para el año escolar en que se efectuaron las encuestas (ANEXO IV), en Primaria la matrícula del área urbana (635152) triplicaba ampliamente la del área rural (190916). Mientras que en Secundaria básica la matrícula del área urbana (336697) quintuplicaba, también ampliamente, la matrícula del área rural para el mismo nivel de enseñanza (64820).

Ante la explosión de matrícula que sufrió el ámbito urbano versus la mayor falta de profesores, es de considerar que resultara mucho más complejo alcanzar una cifra de alumnos por profesor y por televisor cercana a los objetivos propuestos por el sistema nacional de educación. Hecho que explica la mayor insatisfacción de los docentes urbanos en este aspecto del cuestionario.

Otro de los elementos que denotan una media desfavorable en la tabla de estadísticos y que se somete al estudio por segmentos, es el grado de satisfacción de los docentes con el horario de las teleclases. La Figura 21 muestra este aspecto en el “hábitat rural”, observándose cómo el grueso de la muestra entrevistada aludió tener una completa satisfacción (88,00%) con el horario de clases.

Dato que contrasta marcadamente con la Figura 22, donde se representa la distribución porcentual de las respuestas asociadas a esta misma variable en el ámbito urbano. Y donde se observa una distribución más homogénea de las respuestas, casi equitativamente distribuidas entre los que están “parcial y completamente satisfechos” (29,14 y 28,00% respectivamente).

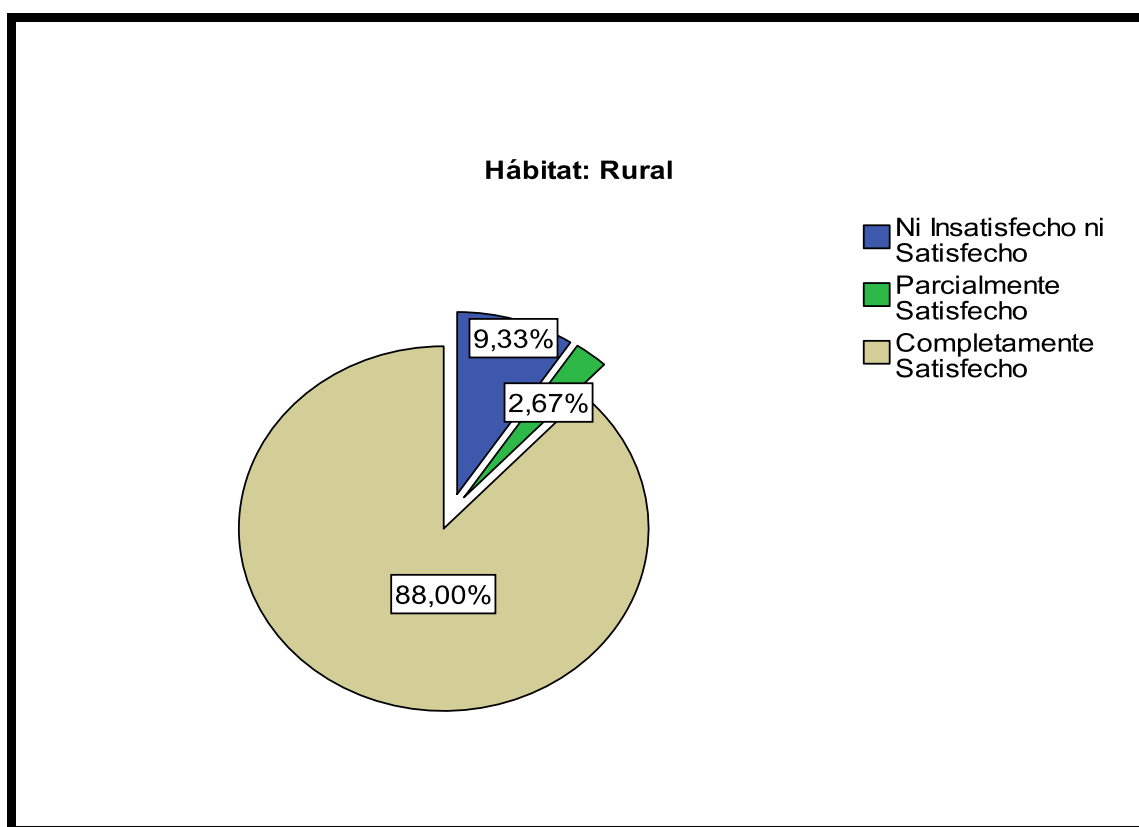


Figura 21. Satisfacción con horario de las teleclases. Ámbito rural

Es de significar cómo en ambas figuras existe un desplazamiento de las respuestas hacia la parte positiva de la escala de *Lickert*. No contemplándose, en ninguno de los dos ámbitos, ningún caso de docente “completamente insatisfecho” con los horarios establecidos.

La mayor insatisfacción de los docentes del área urbana debe analizarse, también, a la luz de los problemas contextuales del ámbito propiamente dicho, donde la explosión de matrícula y la cultura de vida mucho más agitada de la ciudad, supone una mayor dificultad a la hora de congeniar horarios y frecuencias de clases.

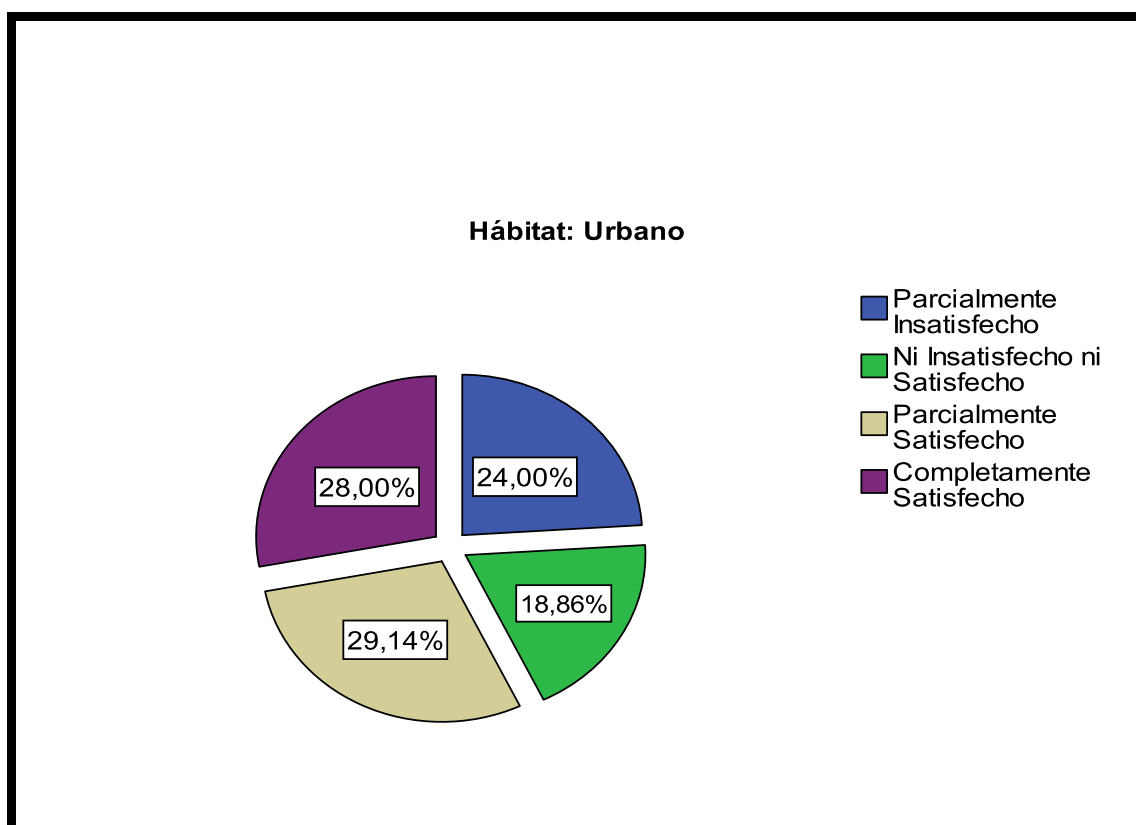


Figura 22. Satisfacción con horario de las teleclases. Ámbito urbano

La Figura 23 muestra el grado de satisfacción en los aspectos técnico-materiales y de estructura en el nivel educativo primario. Como puede constatarse, el mayor porcentaje (36,36%) correspondió a los docentes que aseguraron sentirse

“completamente satisfechos”, seguidos por el 30,91% de los que estuvieron “parcialmente satisfechos”.

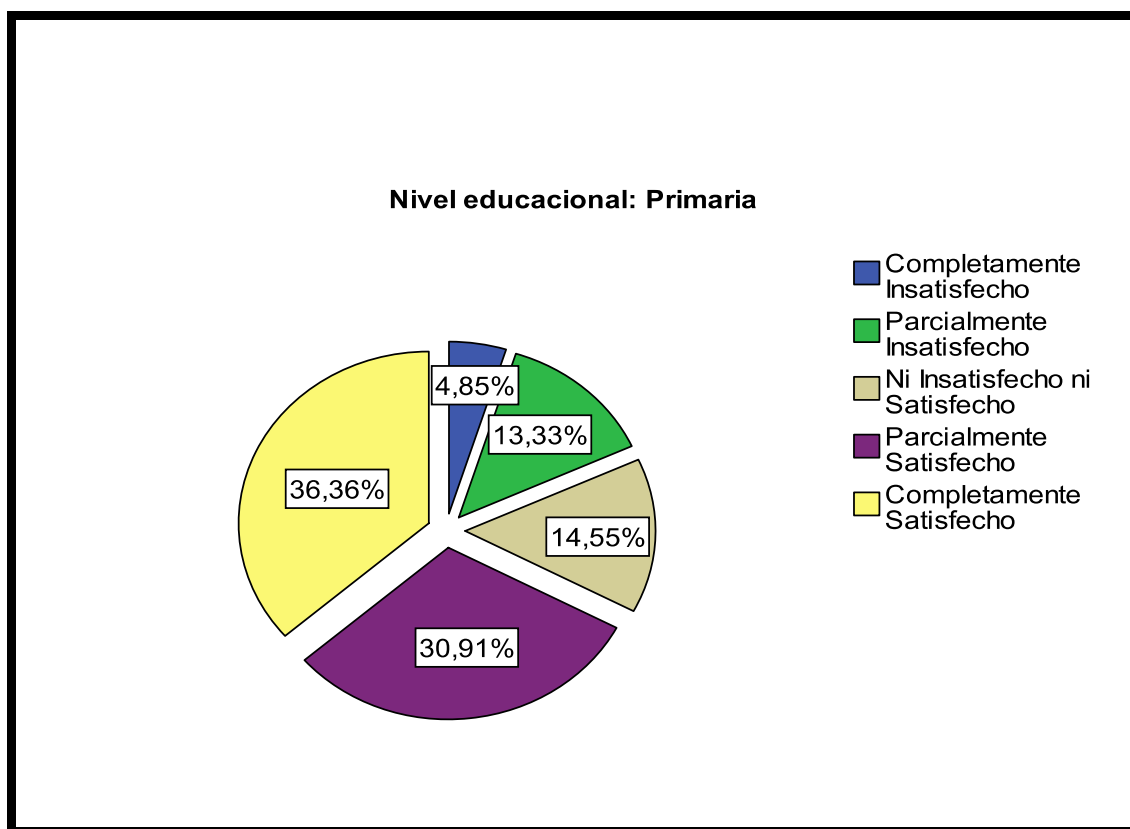


Figura 23. Satisfacción con condiciones materiales, estructurales y técnicas. Nivel primario

En contraste con la figura anterior, la Figura 24 muestra esta misma relación de variables en el nivel secundario de educación y que arroja su mayor porcentaje (37,65%) en los docentes que dijeron sentirse “parcialmente insatisfechos” con estas condiciones de confort, seguido de los que consideraron que las condiciones materiales, estructurales y técnicas del visionado ni les satisface ni les deja insatisfechos, con un porcentaje de 35, 29%.

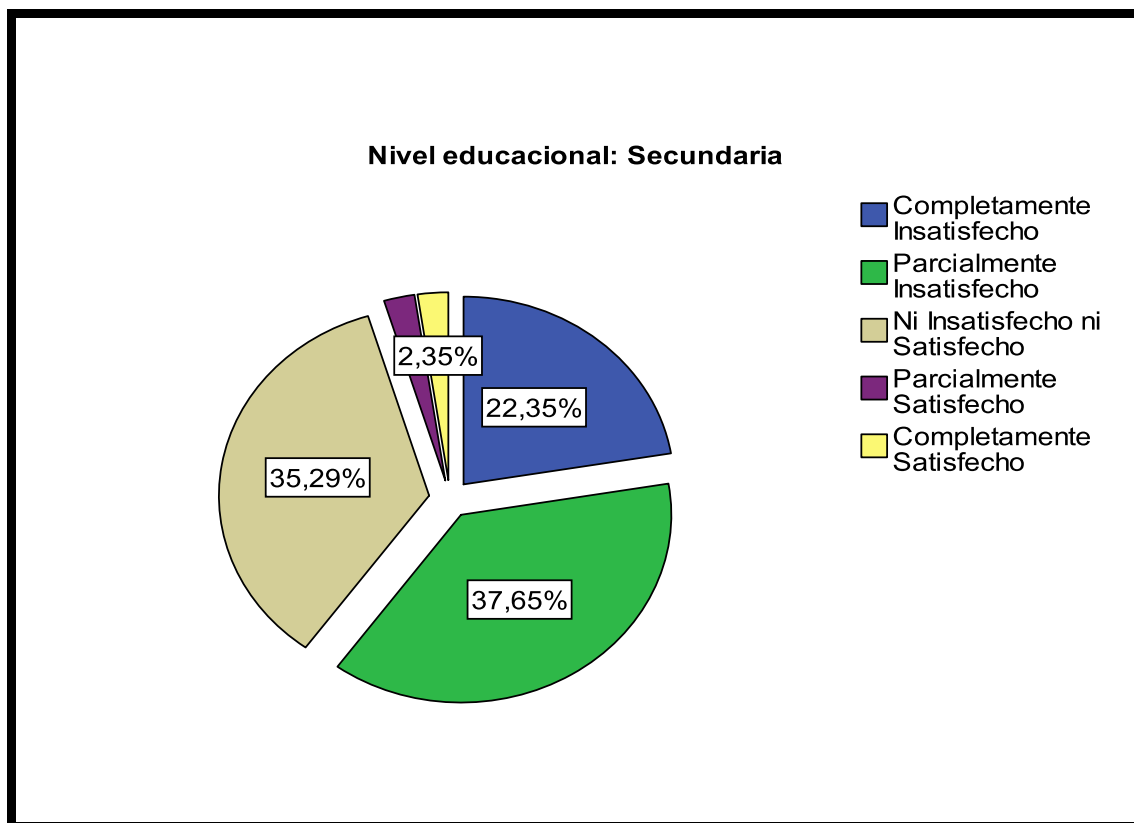


Figura 24. Satisfacción con condiciones materiales, estructurales y técnicas. Nivel secundario

En cuanto al parámetro número de alumnos por televisor, la Figura 25 revela cómo el mayor porcentaje de los encuestados en el nivel primario (56,36%), consideró sentirse “completamente satisfecho” con la “relación número de alumnos por profesor”. Y este nivel de satisfacción se redujo al 27,06% y fue superado por 32,94% de los docentes “parcialmente insatisfechos” en la Figura 26, que muestra el nivel secundario.

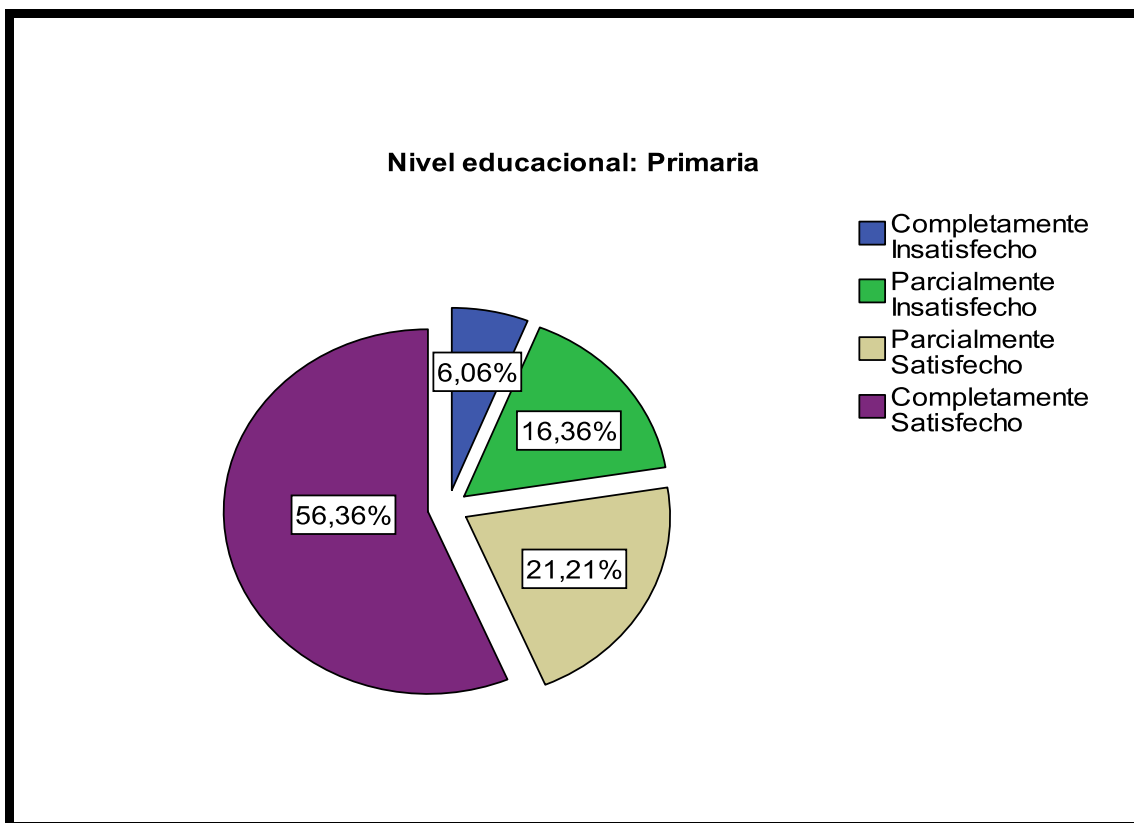


Figura 25 Satisfacción con número de alumnos por televisor. Nivel primario

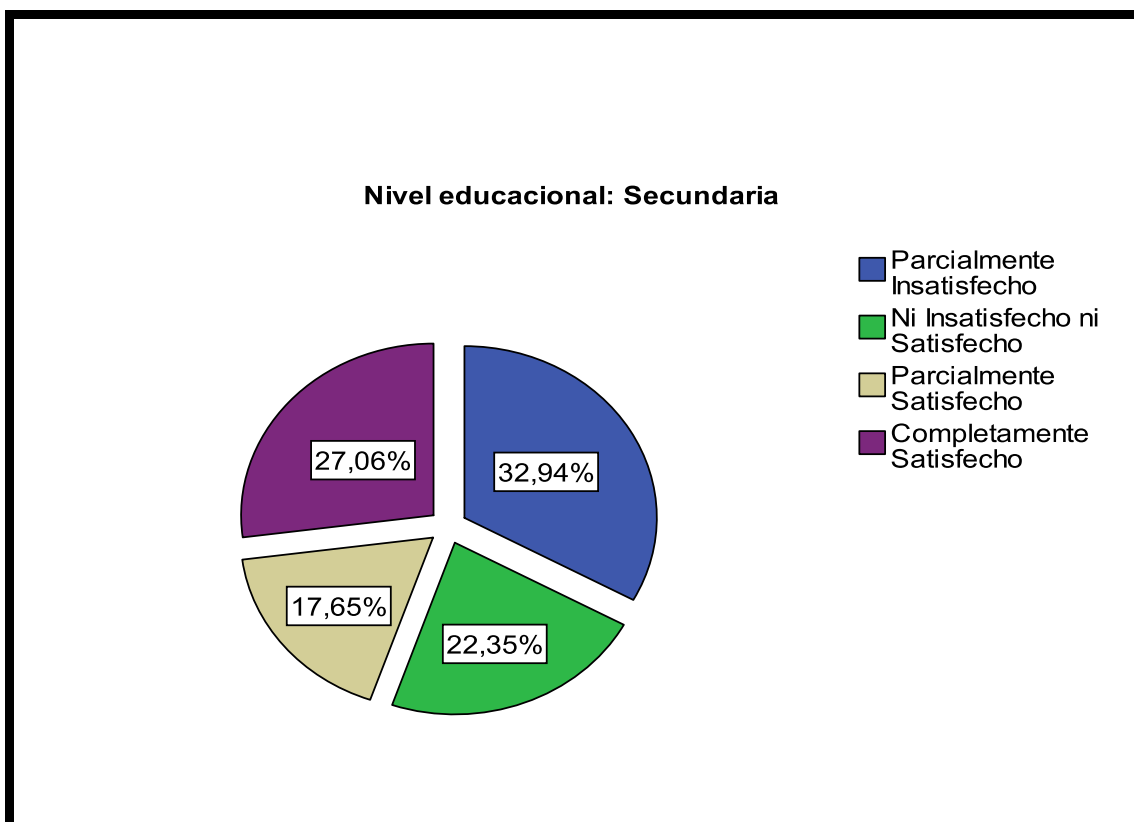


Figura 26. Satisfacción con número de alumnos por televisor. Nivel secundario

De los dos niveles educativos en análisis, el de Secundaria resultó ser el que presentó una situación más compleja. Es en esta etapa donde el alumno, por demás adolescente y sujeto a una serie de cambios cruciales tanto físicos como psicológicos, comienza a orientarse vocacional y socialmente hacia una definición profesional determinada. Unido a esto, la Secundaria ha sido uno de los niveles educativos más golpeados por el déficit o migración de sus profesionales que, ante la crisis económica vivida en el país en los últimos años, abandonaron sus puestos de trabajo para trasladarse hacia otras zonas, mejor remuneradas, del quehacer laboral. En base a estas características, muchos expertos consideran a la Secundaria como el eslabón más débil del Sistema Educativo Cubano. Y en aras de mejorar la situación que atraviesa el nivel, se han tomado alternativas como la formación emergente de profesores y el desarrollo de un nuevo modelo de profesor –el Profesor General Integral-, con la introducción de una nueva Licenciatura o carrera pedagógica y la adjudicación, a los profesores que se mantuvieron en ejercicio, de varias asignaturas de diversa naturaleza que debían ser cubiertas en su actividad docente.

En un trabajo presentado por Kindelán (2006), dicho autor concluye que no existe una estrategia ni un plan de actividades que permita el logro de lo que se aspira en este campo y que los estudiantes en formación de dicha carrera pedagógica, no sienten verdadera inclinación hacia el perfil de la profesión, por lo que la mayoría deserta en el primer año de la carrera o lo hace al enfrentarse a la práctica laboral.

Es de esperarse que esta primera condición contamine por completo el proceso educativo en el nivel educativo en análisis. Pues si desde el mismo momento de su formación inicial –por demás emergente y apresurada- existe indefinición en el perfil del modelo de profesional que debe llevar a cabo la revolución educacional, amparado

en el uso de las nuevas tecnologías, nos colocamos en un campo de acción minado y poco favorable para la mejora de la problemática detectada.

Por otro lado, el lógico deterioro de los elementos tecnológicos, puestos a disposición de los docentes, sumado a su mal uso en los casos donde el docente abandona el proceso a su suerte, justifican en gran medida los resultados desfavorables que puedan encontrarse y abren curso al hallazgo de resultados más desfavorables en el futuro.

En la Tabla 17 se muestran los resultados de un análisis descriptivo acerca de la satisfacción del profesorado encuestado, en torno a los aspectos didácticos de las teleclases.

La misma recoge los resultados decantados de la pregunta 18 del cuestionario, también de tipo escala de *Lickert*, en la que se ofrecen cinco alternativas de respuestas ordenadas desde el menor hasta el mayor acuerdo por parte de los docentes, siendo estas alternativas Totalmente en desacuerdo –designada con el dígito 1-, Bastante en desacuerdo –designado con el dígito 2-, Ni en desacuerdo ni de acuerdo –designado con el dígito 3-, Bastante de acuerdo –designado con el dígito 4- y Totalmente de acuerdo –designado con el dígito 5.

En la misma, se detalla cómo las medias más bajas se relacionan con los que dijeron encontrarse “bastante en desacuerdo” en cuanto a que los alumnos más rezagados mejoren su aprendizaje con las teleclases, aunque en este aspecto la desviación típica es grande.

En relación con este tópico, el estudio de Barreto (2006) en el que se utilizaron observadores expertos en el período comprendido entre 2002 y 2005, consideró que el 70% de los estudiantes daban muestras de comprender los contenidos, pero no hace

distinción en qué tipos de estudiantes –si los más aventajados o no- son los que engrosan este mayor porcentaje de comprensión.

Por otro lado, la aplicación de una prueba de comprensión a los alumnos de 4to y 6to grados en las asignaturas de Matemáticas y Lengua Española, en 700 escuelas primarias y en seis escuelas de Secundaria básica de Ciudad de La Habana (curso 2003-2004) fueron todos positivos, mostrándose índices altos de comprensión de la explicación del teleprofesor.

En tal sentido Bartolome (1999) enfatiza en la necesidad del uso del video para los alumnos con mayores dificultades, de modo que tengan opción de revisar el material y de detenerlo cuando les sea preciso. Al afirmar que con los estudiantes con mayores dificultades el aprendizaje debe garantizarse con actividades posteriores, este autor da por hecho que la sola teleclase no es un elemento suficiente para el aprendizaje óptimo, razón que comparte con Cabero (2002), quien sostiene que el éxito en la comprensión del medio no depende completamente de las posibilidades instrumentales del sistema, sino del entorno comunicativo que se cree con la estructuración de la información y la organización de entornos de aprendizaje colaborativos.

Para Fernández González (2006) el asunto resulta mucho más complejo y la efectividad del aprendizaje no se garantiza siquiera en los alumnos reconocidos como adelantados. Según su experiencia, un buen estudiante de curso presencial no necesariamente constituye un buen estudiante a distancia, puesto que en este último tipo de enseñanza se necesita un esfuerzo y dedicación extras para el aprendizaje, además de una actitud positiva ante la distancia física y una alta responsabilidad personal en el aprendizaje.

En el propio sentido de la autonomía que se desarrolla en los alumnos, las medias del presente estudio se mantuvieron en un término medio que acusó una indefinición de

criterios por parte de los profesores, que dijeron no estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo” con la afirmación.

En su tesis doctoral sobre la Telesecundaria Hernández Sánchez (2005) concluyó, luego de la aplicación de una prueba a los alumnos, que estos resultaron evaluados de regular y mal en lo que autodidactismo se refería. Pero más que achacarle tal situación a las limitaciones del medio, este investigador atribuyó la causa de tan desfavorables resultados a la labor pasiva de los profesores, que en primer lugar no dominaban el contenido y luego, por lo mismo, no aprovecharon convenientemente las facilidades brindadas por el medio.

Otro de los elementos desfavorecidos, con una media ubicada en el “bastante desacuerdo” fue la opinión de los docentes en torno a la satisfacción de los estudiantes con las teleclases, estando en este aspecto las respuestas mucho más concentradas en relación a la media, puesto que la desviación típica (0,965), así lo demuestra.

Estos resultados se oponen a los descritos por Barreto (2006) a través de las encuestas que para la validación del modelo pedagógico realizó en los períodos comprendidos entre 2002 y 2005.

En relación con otros aspectos didácticos, como si las teleclases desarrollan el aprendizaje interactivo y la toma de notas, las medias se comportaron de forma parecida, ubicándose en la respuesta de la escala que no va a favor de un estado de acuerdo ni de desacuerdo.

Esto coincide con un gran número de investigaciones que plantean que no es el medio, sino el uso que se haga del medio, lo que influye en el aprovechamiento didáctico de este último.

La media de mayor calado hacia lo favorable de la presente investigación, la ostenta la satisfacción con la correspondencia entre los contenidos de las teleclases y los

objetivos de los programas (4,28), con una desviación típica pequeña y, por lo tanto, con una favorable concentración de las respuestas en torno a la media. Seguida de la satisfacción con el nivel de actualización de las clases, aspecto este que presentó las respuestas más homogéneas, al ostentar la menor desviación típica (0, 567) de las variables en análisis.

De igual modo, Barreto (2006) en el estudio de encuesta que efectuó a los estudiantes, refirió que estos decían que los programas cubrían convenientemente todos los contenidos de las asignaturas, aunque el estudio llevado a cabo a través de expertos por el mismo autor, concluía que se apreciaron deficiencias en el uso de métodos y procedimientos y en la articulación de lo educativo con lo instructivo.

También, en este sentido, ofrecen mucho contraste los estudios externos encargados por el ICCP en los niveles de Primaria y Secundaria en el curso 2003-2004. Según Barreto (2006) la evaluación de la clase de Matemáticas de 6to grado mostró los mejores indicadores (100% de aprobación) y dejó constatar la correspondencia de los objetivos con las habilidades del grado y las habilidades comunicativas del teleprofesor.

En Lengua Española los resultados de 4to superaron a los de sexto, aunque el autor refiere que hubo menos relación de los objetivos con las actividades a desarrollar.

Llama la atención la no referencia del autor a la labor del profesor en el aula en estos logros, toda vez que como se ha visto a lo largo del presente y anteriores estudio, la teleclase por sí sola, no resulta suficiente para un aprendizaje efectivo.

Dicha omisión acaso se explique por los datos ofrecidos en el mismo trabajo en torno a los resultados del estudio en Secundaria, donde a pesar de que el 97% de los docentes destacaron la calidad de las teleclases de Matemáticas, sólo el 40% de los profesores frente al aula tenían experiencia en la docencia de la asignatura. Lo que se

suma a otro resultado poco positivo del estudio: la escasa participación de los Profesores Generales Integrales (PGI) frente a los grupos (Barreto, 2006).

Otro aspecto que resultó favorable, a juicio de los entrevistados de nuestro estudio, fue la opinión “bastante de acuerdo” con que las teleclases facilitaban el trabajo docente y es alto el grado de satisfacción de los docentes con el nivel de actualización de los materiales, teniendo este aspecto la menor desviación típica (,576) de las respuestas en relación con los elementos didácticos abordados, lo que indica el grado de concentración de las respuestas hacia el lado favorable de la escala.

De igual modo, las encuestas y entrevistas a docentes y directivos efectuadas por Barreto (2006) en el curso 2002-2003, concluyeron que la televisión permitía que los docentes en el aula impartieran clases más desarrolladas y con mayor motivación, incrementando el nivel científico de la enseñanza y la profundización en los contenidos de las asignaturas.

Tabla 17. Grado de satisfacción docente con los aspectos didácticos de las teleclases. Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Satisfacción nivel de actualización	250	2	5	4,13	,576
Satisfacción correspondencia de contenidos con objetivos	250	2	5	4,28	,941
Opinión si teleclases facilitan trabajo docente	250	3	5	4,24	,637
Opinión si teleclases desarrollan la autonomía de los alumnos	250	2	5	3,84	,841
Opinión si teleclases facilitan aprendizaje interactivo	250	2	5	3,54	,846
Opinión si teleclases facilitan toma de notas	250	1	5	3,14	1,337
Opinión si teleclases ayudan a perfeccionamiento del profesorado	250	2	5	4,34	,883
Opinión si alumnos rezagados mejoran aprendizaje	250	1	5	2,66	1,202
Opinión si los estudiantes están satisfechos	250	2	5	2,88	,965
Opinión si contenidos son presentados atractivamente	250	2	5	3,98	1,002
N válido (según lista)	250				

Yendo a la parte negativa de la escala, la Figura 27 refleja la distribución de porcentajes, a manera global, de la opinión docente acerca del aprendizaje de los alumnos por medio de las teleclases. Se observa cómo el mayor porcentaje de respuestas está concentrado en los docentes que no estuvieron de acuerdo ni en desacuerdo (32,40%) con que las teleclases mejorasen el aprendizaje de los alumnos con mayores dificultades en el proceso docente-educativo. El segundo porcentaje de mayor relevancia lo tuvieron los que estaban “bastante en desacuerdo” con tal aseveración (31,60%). Llama la atención que este estudio general, arrojará un 12,40% de respuestas que estaban “totalmente de acuerdo” con que el aprendizaje de los estudiantes rezagados mejora.

Con base en la teoría del esfuerzo mental invertido (AIME) promulgada por Salomon (1984) quien estableció un modelo que intenta explicar los aspectos del funcionamiento cognitivo y psicológico de los alumnos ante los medios, Cennamo (1993) demostró experimentalmente que el esfuerzo mental invertido en una lección de video estaba determinado por las características del video, de la tarea a realizar y del estudiante.

A la luz de estos resultados resulta desfavorablemente significativo que el mayor porcentaje de los docentes encuestados en este estudio, emitan sus respuestas hacia la parte negativa de la escala, pues en tal sentido, ello indicaría que las características del producto y la orientación didáctica de las tareas no está cursando de manera favorecedora, a juicio de la muestra encuestada.

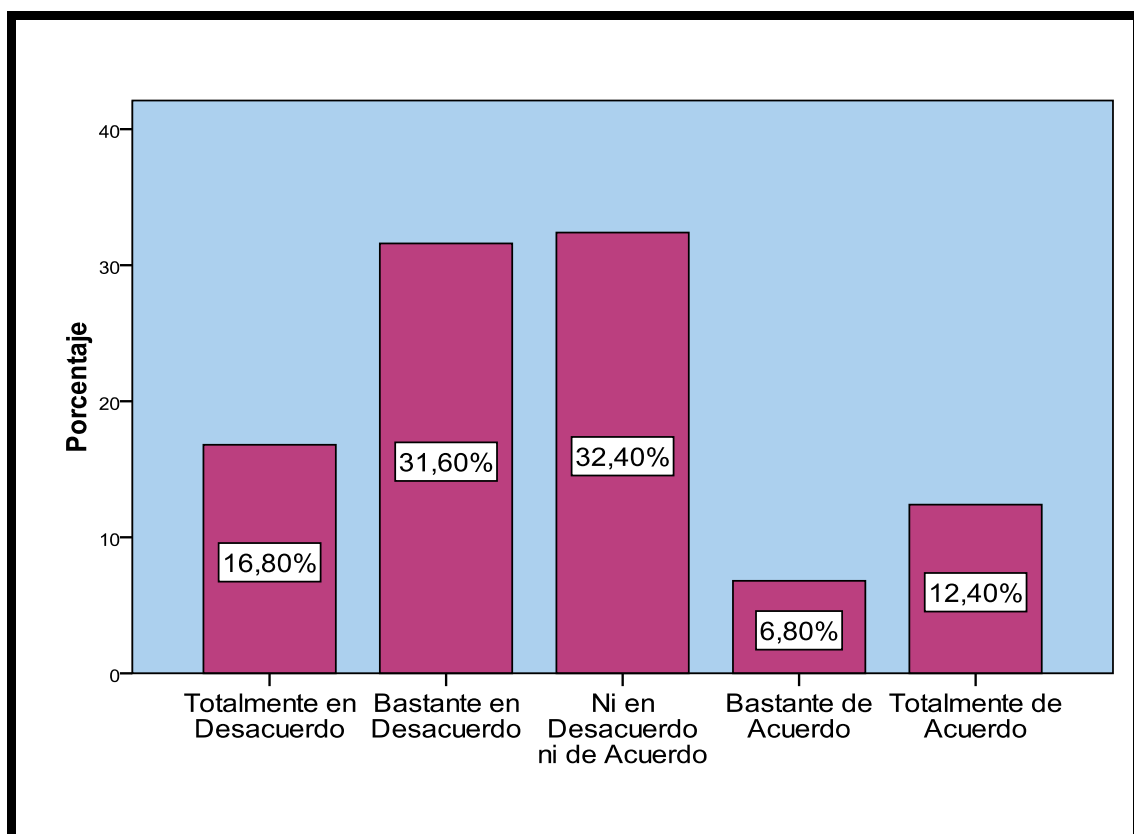


Figura 27. Opinión de si alumnos rezagados mejoran aprendizaje

La figura 28 hace un desglose de esta misma variable a través del estrato Nivel Educativo Primaria. Se observa cómo el mayor porcentaje en este estrato corresponde con las respuestas de bastante en desacuerdo (38,79%), seguido por un 24,85% de docentes que no están de acuerdo ni en desacuerdo con el planteamiento.

En comparación con la Figura 29, vemos cómo en esta última, que representa el comportamiento de la misma variable para el estrato Secundaria, el 47,6% aludió no estar de “ni de acuerdo ni en desacuerdo” con el planteamiento, siendo el segundo porcentaje en importancia el de los que estaban “completamente en desacuerdo”, lo que casi duplica el porcentaje de respuestas en extremo desfavorables que se emitieron en el estrato Primaria.

Por lo que puede decirse que, para la muestra estudiada, los docentes del nivel Primaria tienen una concepción ligeramente mejor hacia la parte positiva de la escala, en cuanto a las potencialidades de las teleclases para mejorar el rezago escolar, aunque también acusan un mayor porcentaje de consideraciones hacia la parte desfavorable, mientras que los docentes de Secundaria acusaron una indefinición marcada (el 47, 06 porcentaje no está de acuerdo ni en desacuerdo) en este tópico de la investigación.

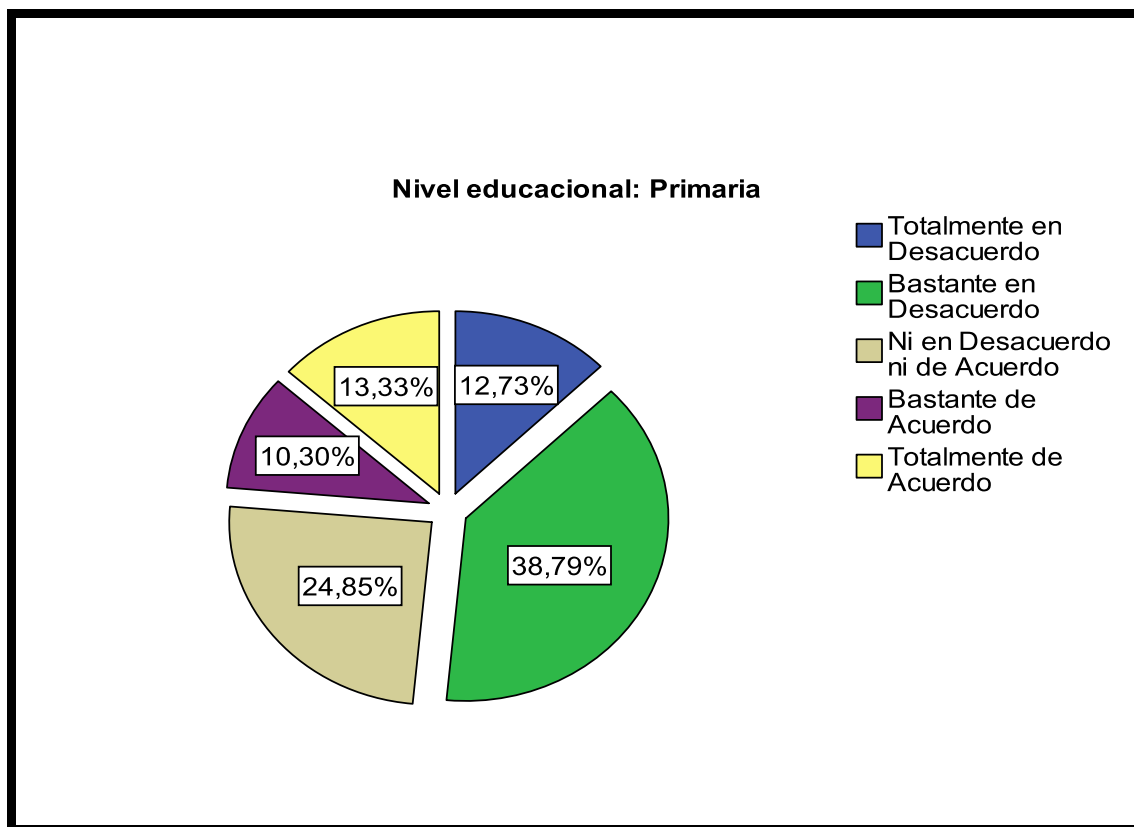


Figura 28. Opinión de si alumnos rezagados mejoran aprendizaje. Nivel primario

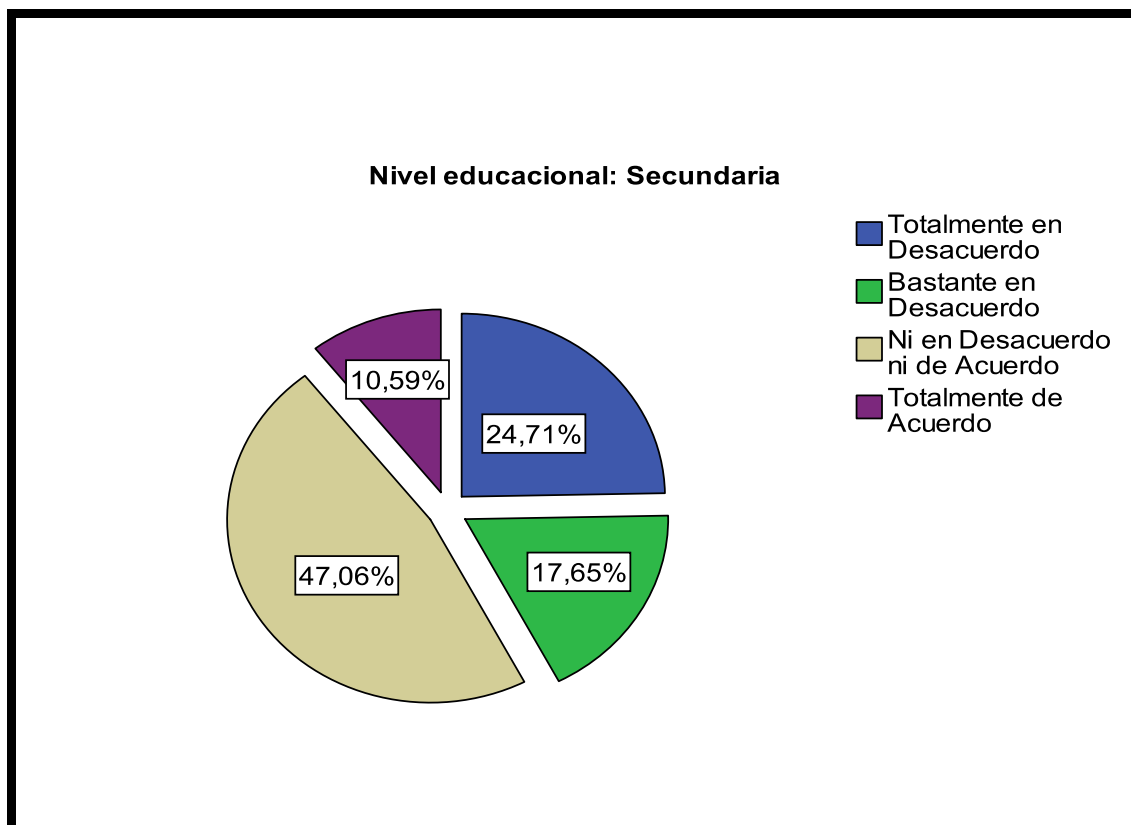


Figura 29. Opinión de si alumnos rezagados mejoran aprendizaje. Nivel secundario

En el estrato “hábitat”, la Figura 30 muestra cómo algo más de la mitad de los docentes del área rural (54,67%) no tuvieron una opinión definida sobre la influencia favorable ni desfavorable de las teleclases en el aprendizaje de los estudiantes más rezagados, a pesar de que un 22, 67% estuvo bastante de acuerdo con que la influencia era positiva.

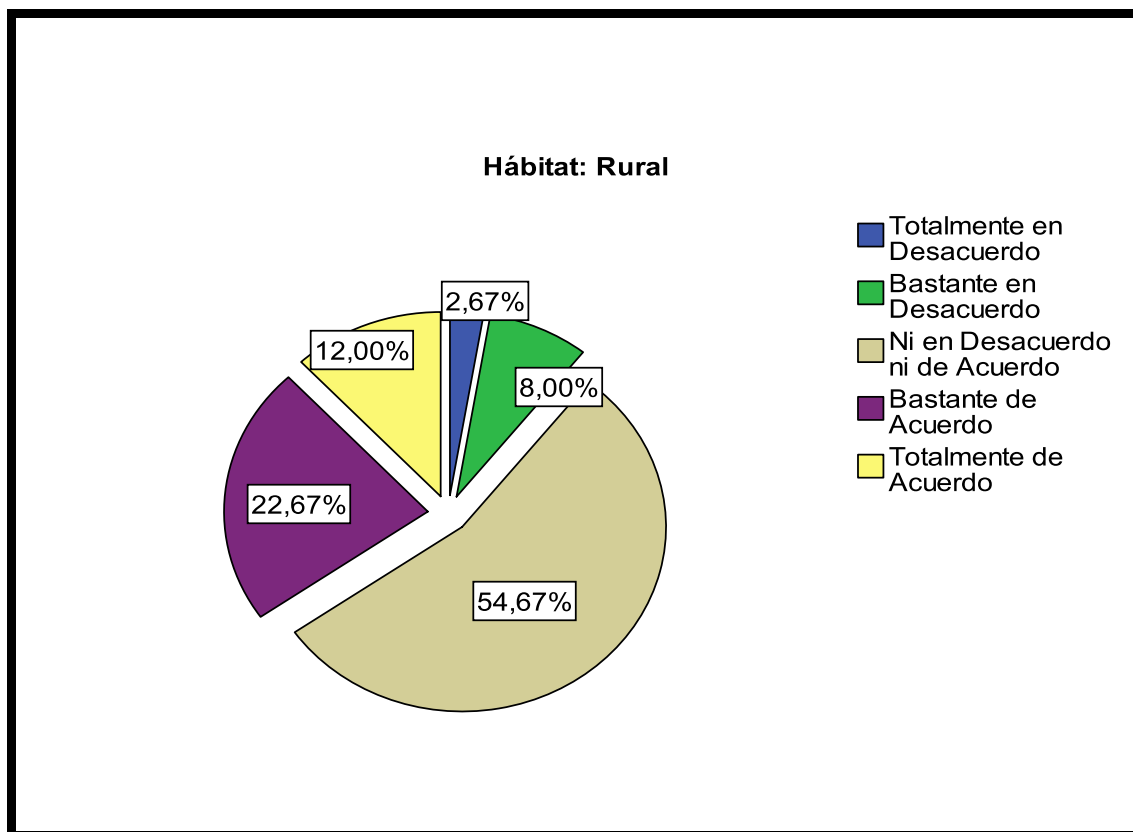


Figura 30. Opinión de si los alumnos rezagados mejoran aprendizaje. Ámbito rural

En la Figura 31, que representa la calidad de las respuestas en el hábitat urbano, se ve cómo el mayor porcentaje de los docentes están en bastante desacuerdo (41,71%) con el planteamiento y a pesar de que un porcentaje muy similar al del estrato rural dijo estar totalmente de acuerdo, pudo concluirse que los docentes urbanos eran más reticentes a la idea de que las teleclases contribuían a disminuir el rezago, que los docentes rurales.

En una investigación realizada por Cabero y otros (1995) con alumnos en enseñanza básica y media en la determinación del esfuerzo mental invertido (AIME) y la autoeficacia percibida referida a los medios televisión/video y libro, los autores no encontraron diferencias significativas en el esfuerzo mental que los alumnos de los centros rurales y urbanos invertían con el material televisivo e impreso, sí encontrando diferencias significativas en función del nivel escolar (básico o medio). A los alumnos de enseñanza Básica –entiéndase Primaria-, les resultaba más difícil aprender por ambos

medios y esta diferencia se daban más agudizada en el caso del material impreso que en el televisivo/videográfico.

En la presente investigación los hechos se dan de manera inversa en cuanto a nivel educacional –lo que encuentra explicación en que en el caso cubano el sistema de Secundaria presenta problemas y complejidades mayores que el nivel Primaria- y sí se encontraron diferencias de criterio entre los profesores de ambos hábitats.

Por ello, de igual forma, se coincide, con Cabero y sus colaboradores en que el esfuerzo mental que moviliza el medio no depende sólo del medio, sino también de una serie de variables como son, en nuestro caso, el nivel escolar cursado y los contextos.

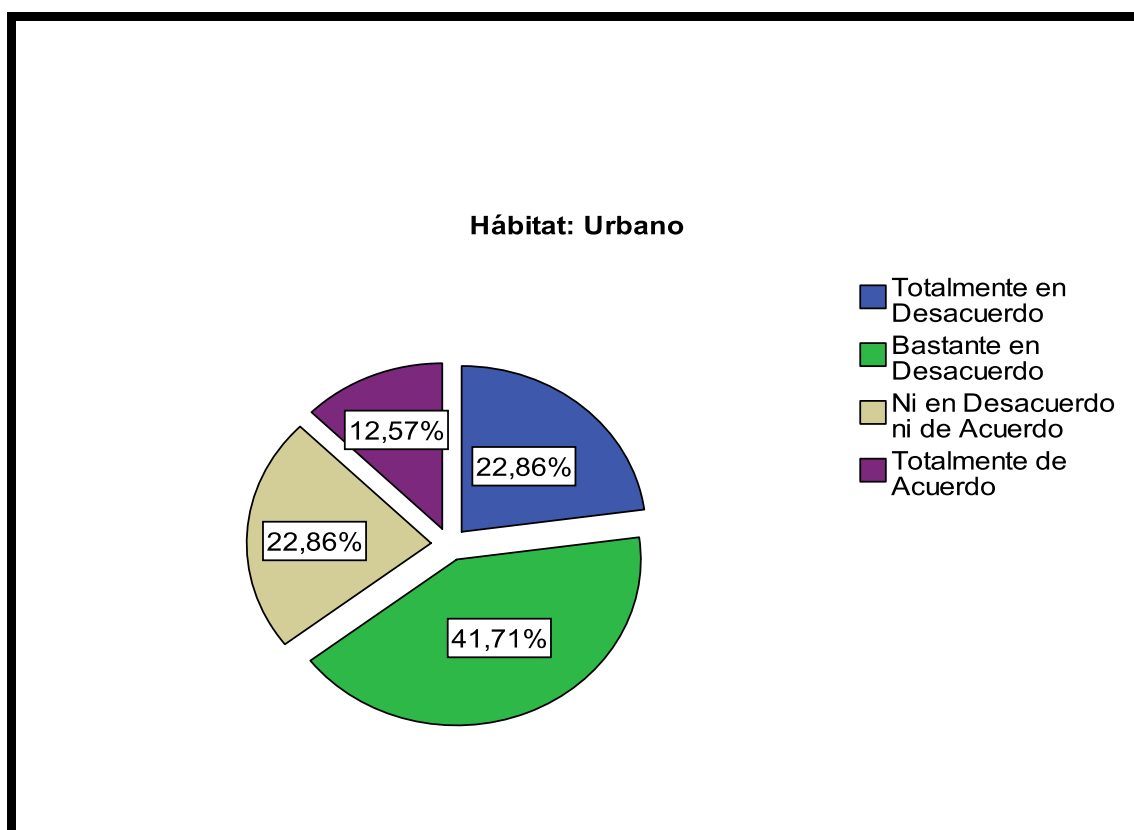


Figura 31. Opinión de si alumnos rezagados mejoran aprendizaje. Ámbito urbano

La Figura 32 se centra en un aspecto que no ha sido de los más marcadamente desfavorables, pero que consideramos de gran importancia en el caso en estudio: la opinión sobre si los contenidos tienen una presentación atractiva.

La figura refleja un crecimiento de los porcentajes hacia la parte favorable de la escala, con alrededor de un 60% de los docentes que dijo estar “bastante de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” con la presentación de los contenidos.

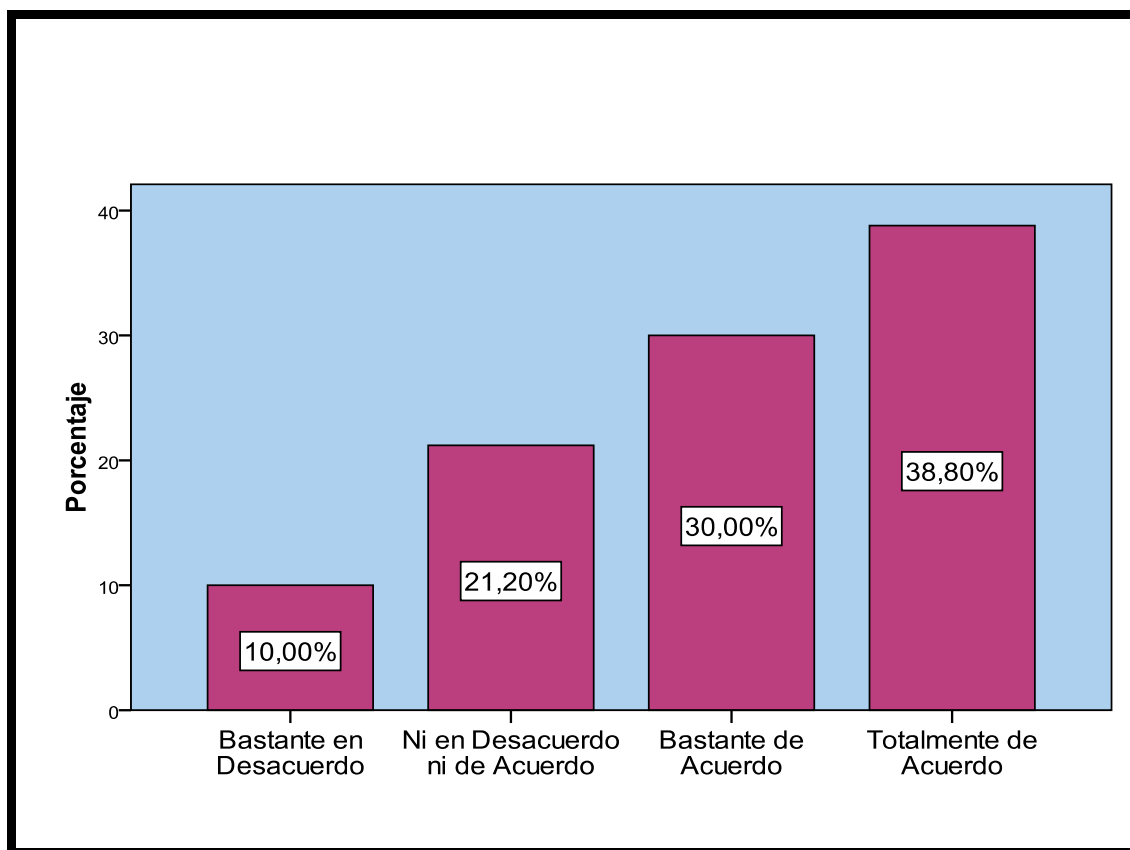


Figura 32. Opinión de si los contenidos son presentados atractivamente

Analizado desde los estratos, esta misma variable resultó ligeramente más ponderada en el nivel educativo primario (Figura 33), -donde el 47,27% de los encuestados estuvo “totalmente de acuerdo” y un 14, 55% “bastante de acuerdo”-, que en el nivel secundario (Figura 34), donde el mayor porcentaje de respuestas (60%) corresponden a los que están “bastante de acuerdo”, correspondiéndole algo menos de la mitad del porcentaje (22,35%) de respuestas que están “totalmente de acuerdo”. Lo que ayudó a concluir que para los docentes de Primaria las teleclases resultan ligeramente más atractivas que para los docentes de Secundaria.

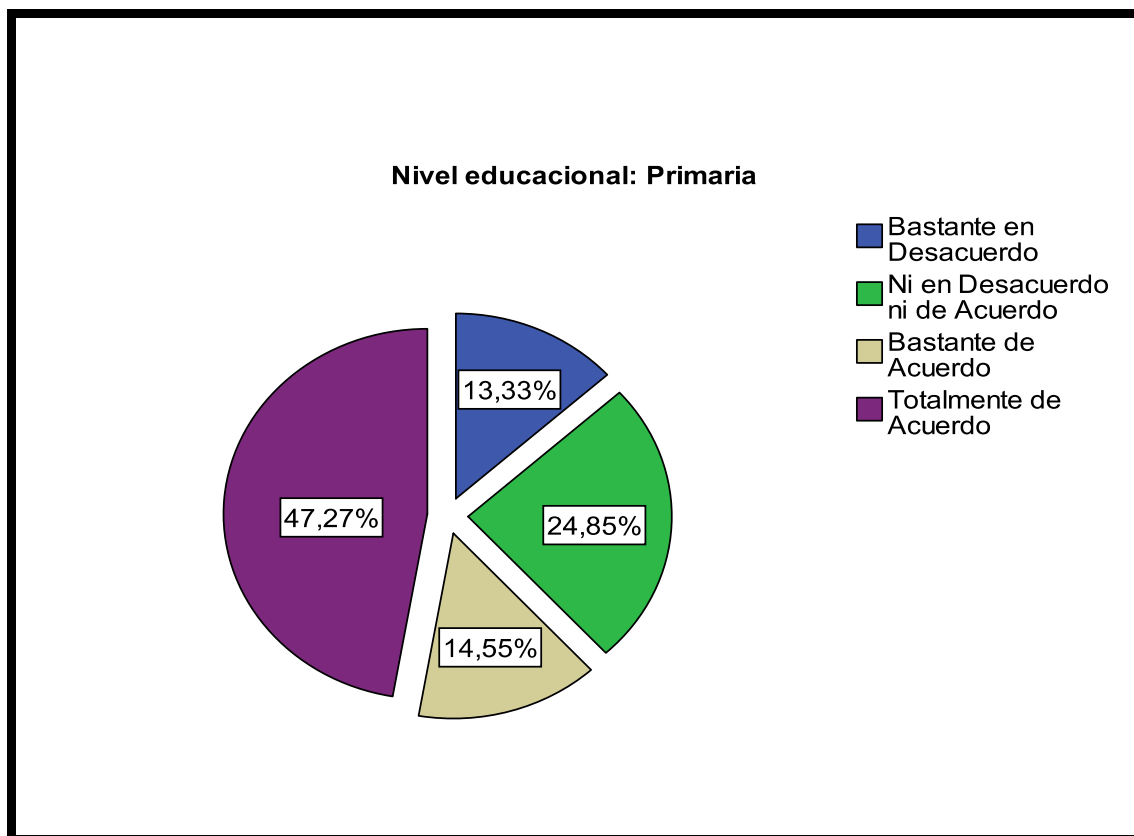


Figura 33. Opinión de si los contenidos son presentados atractivamente. Nivel primario

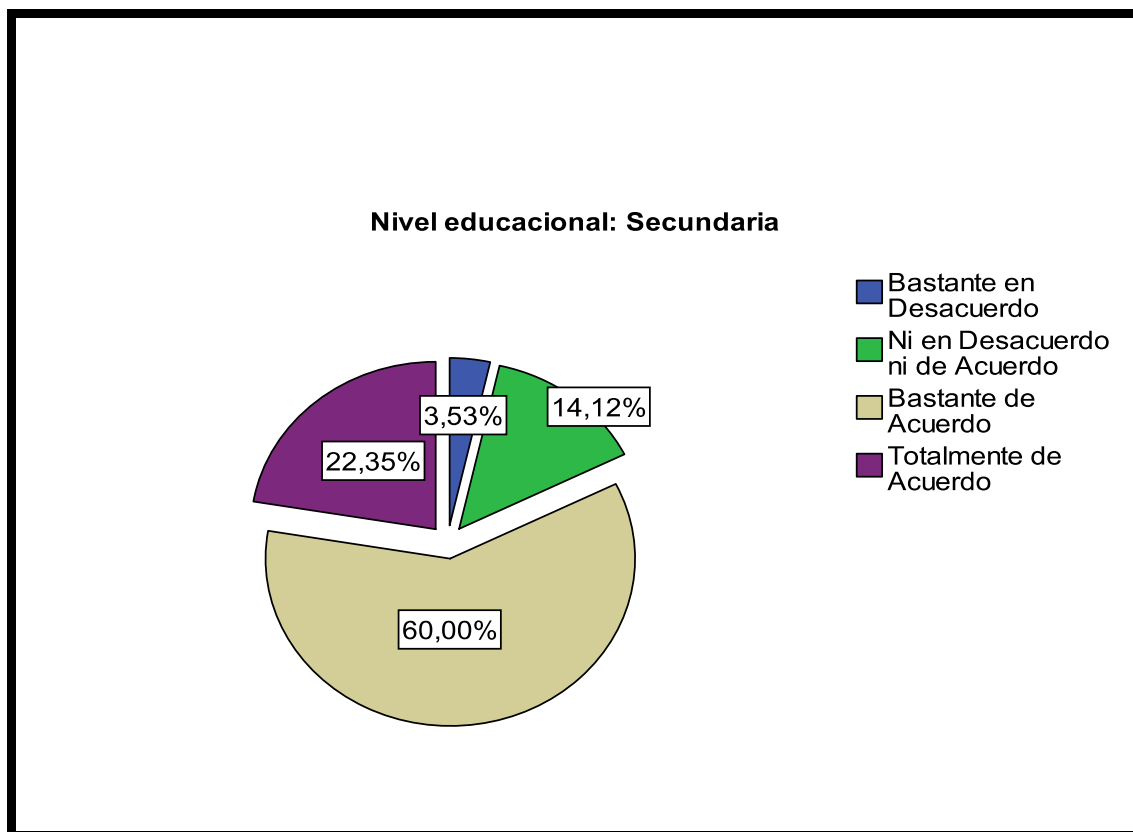


Figura 34. Opinión de si los contenidos son presentados atractivamente. Nivel secundario

La Figura 35 hace un desglose de esta misma variable en el estrato rural, reflejando cómo el 57, 33% de la muestra se encontró “totalmente de acuerdo” con la presentación atractiva de los contenidos. Lo que contrastó con la reducción de este porcentaje al 38,86% en la Figura 36 que esquematiza el ámbito urbano, donde fue triplicado el porcentaje de los docentes que estuvieron “bastante en desacuerdo” con que los contenidos de las teleclases tuvieran una presentación atractiva. Pudiéndose concluir, de nuevo, que los docentes del área rural son menos críticos que los docentes del área urbana.

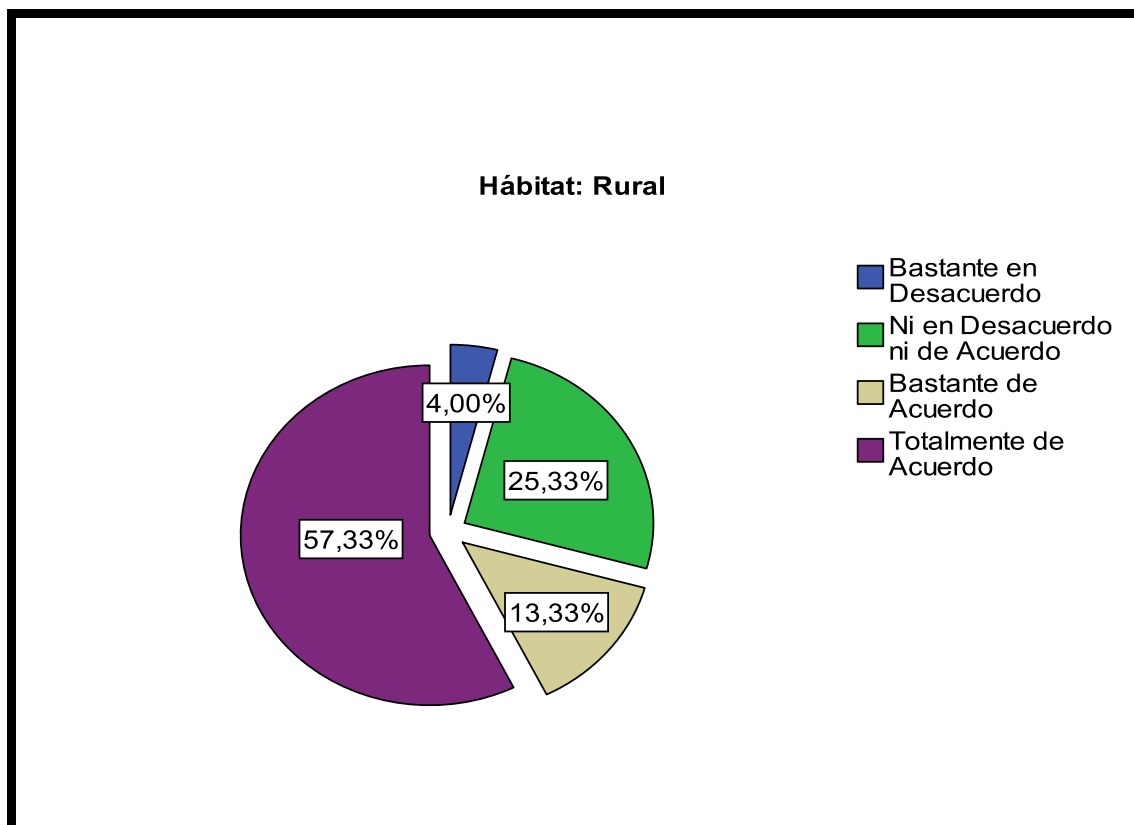


Figura 35. Opinión de si contenidos son presentados atractivamente. Ámbito rural

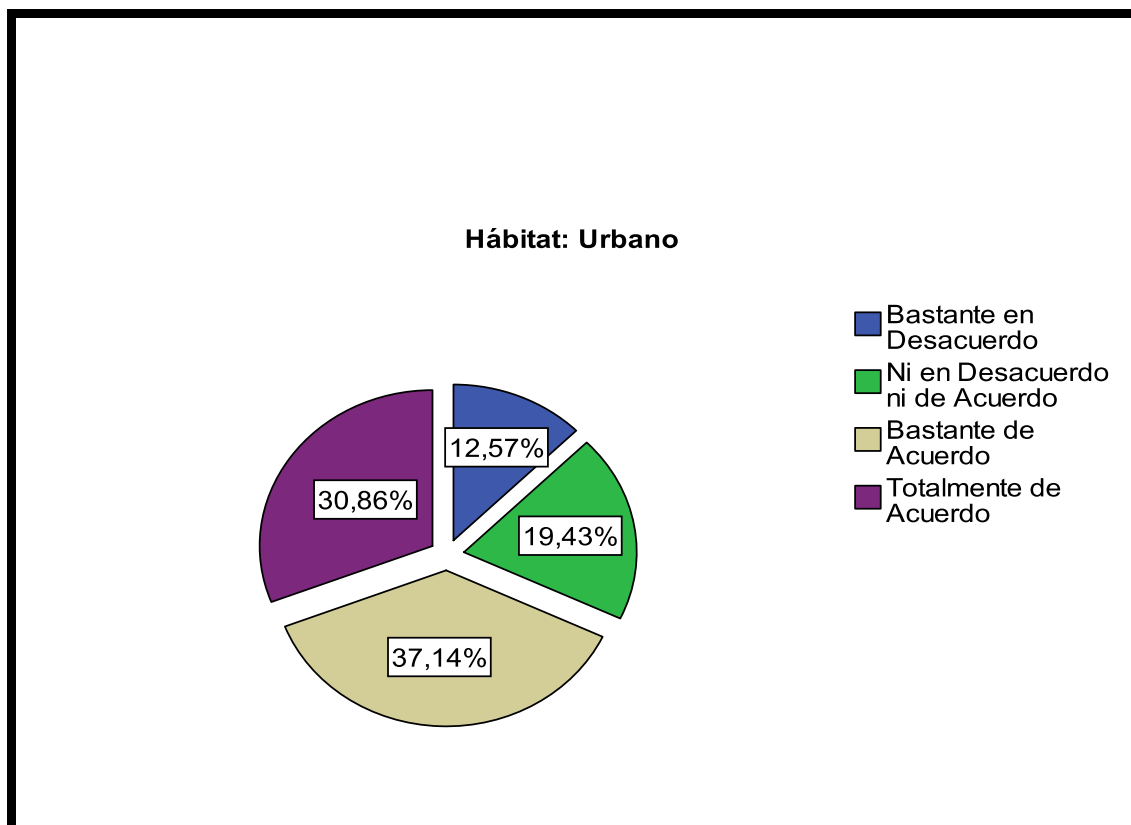


Figura 36. Opinión de si contenidos son presentados atractivamente. Ámbito urbano

Era de suponer que la educación estética de los contextos –rural/urbano- influyera en la concentración favorable de respuestas en el lado rural. Pero, a la vez, según las encuestas a alumnos realizadas por encargo del ICCP en el año 2003 (Barreto, 2006) el 90% de los estudiantes refirieron gran aceptación por los programas en todos los grados.

Quizás en ello influyó, también, un elemento aportado por Fernández González (2006): la existencia de un teleprofesor que se desdoble y se adapte a las características del medio, influye directamente en el índice de preferencia de la teleaudiencia.

De tal modo, el profesor frente aula, muchas veces inexperto, encuentra en el teleprofesor un modelo o referente de gran nivel, lo que puede orientar hacia el lado favorable su opinión general sobre la forma en que este presenta los contenidos. Así y todo, en la encuestas efectuadas por Barreto (2006) a docentes y directivos, un por ciento mayor al 90% de los encuestados planteó que las teleclases tenían un insuficiente nivel

de imágenes que apoyaran al teleprofesor y que muchas veces este, asumía posiciones artificiales y excesiva rigidez.

La Figura 37 refleja la opinión a escala global de los docentes encuestados sobre el estado de satisfacción de los estudiantes. La misma hace notar cómo el mayor porcentaje se concentró en la parte menos favorable de la escala, con un 43,20% de respuestas que opinaban estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo” con que el presupuesto de la pregunta sobre el elevado grado de satisfacción del estudiantado, y un 40,40% que estuvo bastante en desacuerdo con la idea de que a los estudiantes les satisfacía la televisión educativa.

Estos resultados imponen una dicotomía evidente: el profesorado tiene una percepción favorable sobre la presentación de los contenidos, y a pesar de ello considera que a los estudiantes este modelo no les satisface.

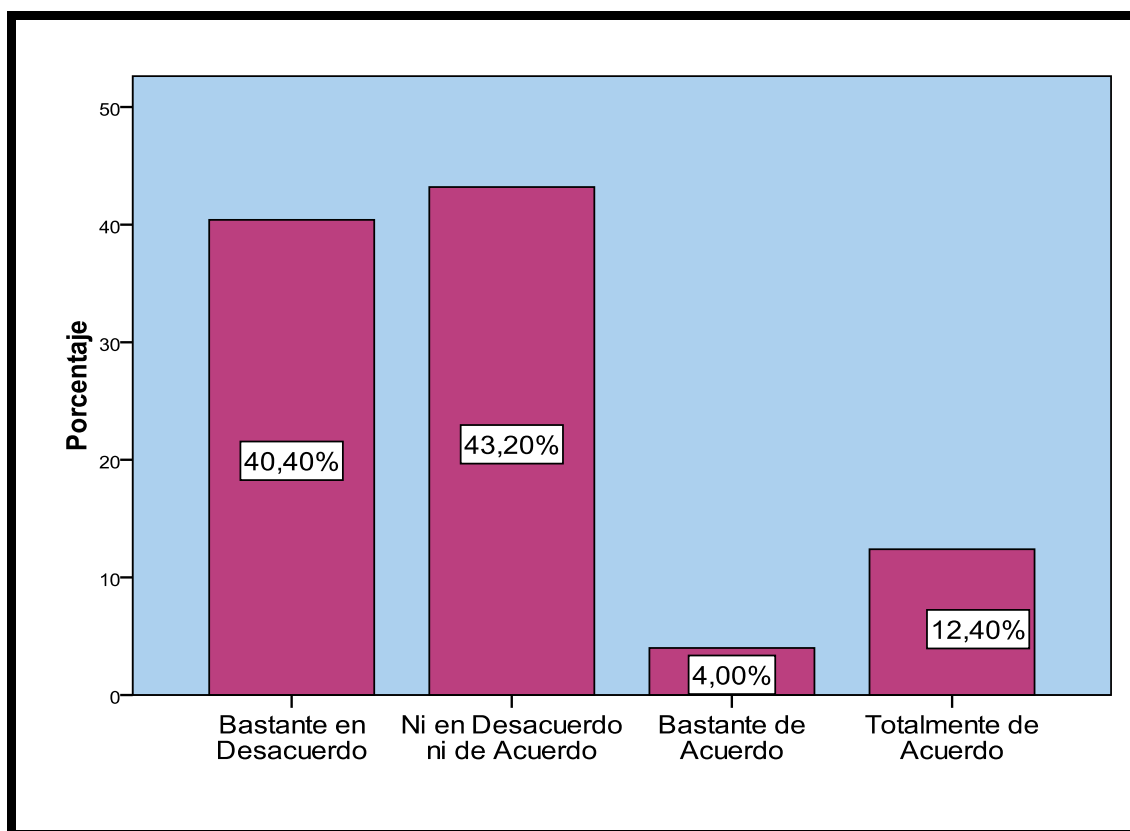


Figura 37. Opinión de si los estudiantes están satisfechos

En la figura 38 se desglosa la variable para el ámbito de Primaria. Reflejándose cómo, a juicio de sus maestros, el 58,79% de los estudiantes de nivel Primaria se encontraron “ni en desacuerdo ni de acuerdo” con la televisión educativa. El resto del porcentaje se distribuyó, en una mayor medida (25,45%) entre los que estuvieron “bastante en desacuerdo” y sólo un 15,76% para los profesores que estuvieron “totalmente de acuerdo” con la elevada satisfacción de sus alumnos en cuanto al uso del audiovisual educativo.

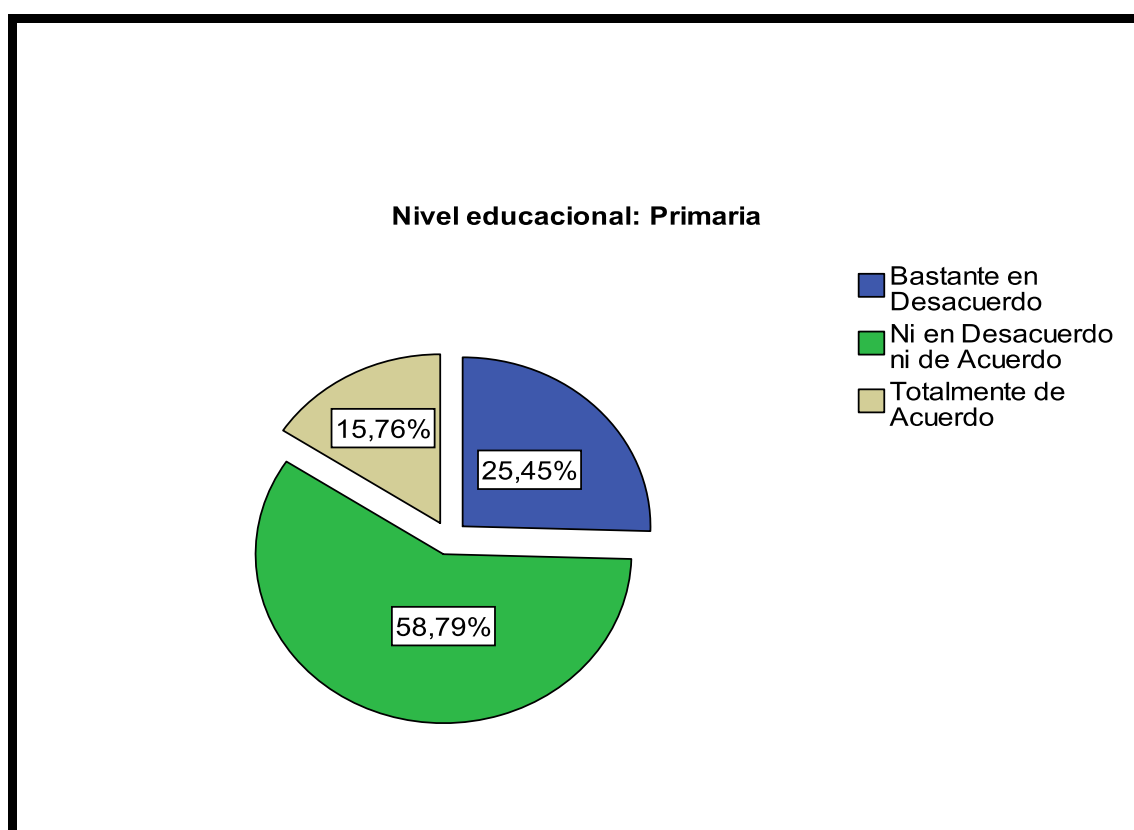


Ilustración 38 Opinión sobre satisfacción estudiantil. Nivel primario

La Figura 39 refleja esta misma variable, pero en relación con el estrato nivel educativo secundario. En este ámbito, el mayor porcentaje de respuestas se aglutinaron en el acápite negativo del “bastante en desacuerdo” (69,41%), seguido por porcentajes

menores y similares de los que ni estaban de acuerdo ni en desacuerdo (12,94%) y los que estaban bastante de acuerdo (11,76%).

Dados ambos casos, puede concluirse que, a juicio de los docentes entrevistados, los estudiantes de Secundaria tenían un marcado nivel de insatisfacción con las teleclases, mientras que el grueso de los estudiantes de Primaria no tenían un nivel de satisfacción o de insatisfacción definido.

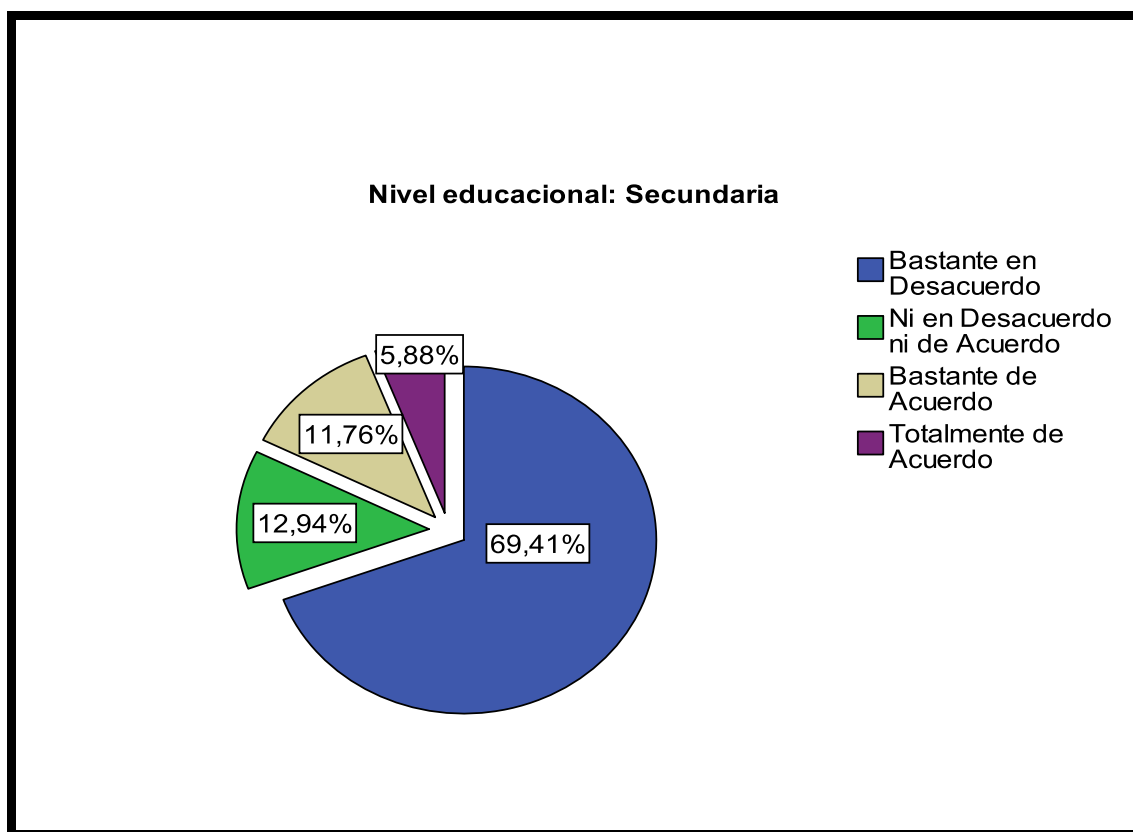


Figura 39. Opinión de sobre satisfacción estudiantil. Nivel secundario

La Figuras 40 y 41 analizan la variable para el estrato “hábitat”. En el caso de los profesores rurales, las opiniones sobre la satisfacción del estudiantado con las teleclases se encontró marcadamente polarizada entre un 58, 67% que estuvo “ni de acuerdo ni en desacuerdo” y un 41, 33% que estuvo “totalmente de acuerdo” con que la satisfacción estudiantil con respecto a las teleclases fue elevada.

En cambio, en el ámbito urbano, un 57,71% estuvo “bastante en desacuerdo” con que sus estudiantes tuvieran un alto nivel de satisfacción con la educación audiovisual, distribuyéndose entre un 36, 57% que estuvo “ni de acuerdo ni en desacuerdo” y un reducido 5, 71% que estuvo “bastante de acuerdo”. Lo que hizo de nuevo concluir que el entorno urbano era menos sensible a considerar los posibles beneficios de las teleclases que el sector rural.

En contraste opuesto con estos datos, el estudio de expertos que menciona Barreto (2006) en su tesis doctoral, consideró en un 92,5% que los alumnos mantenían la atención y en un 82,5% consideraron que se implicaban en las tareas orientadas.

Por otra parte, los estudios de encuesta a estudiantes, también referidos por Barreto (2006), reflejó un 90% de respuestas de estudiantes que dijeron aprender cosas que no sabían, entender mejor los contenidos y conocer lugares, hechos y actividades que no estaban a su alcance.

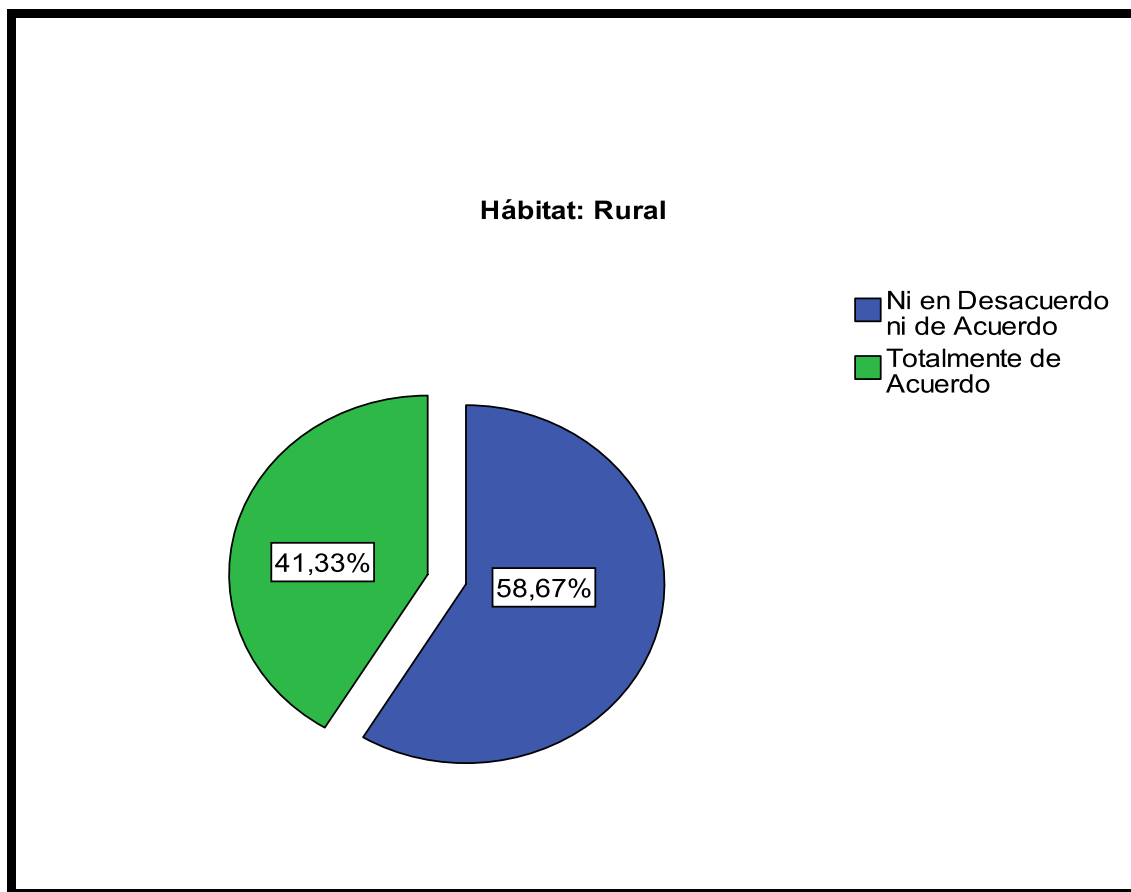


Figura 40. Opinión sobre satisfacción estudiantil. Ámbito rural

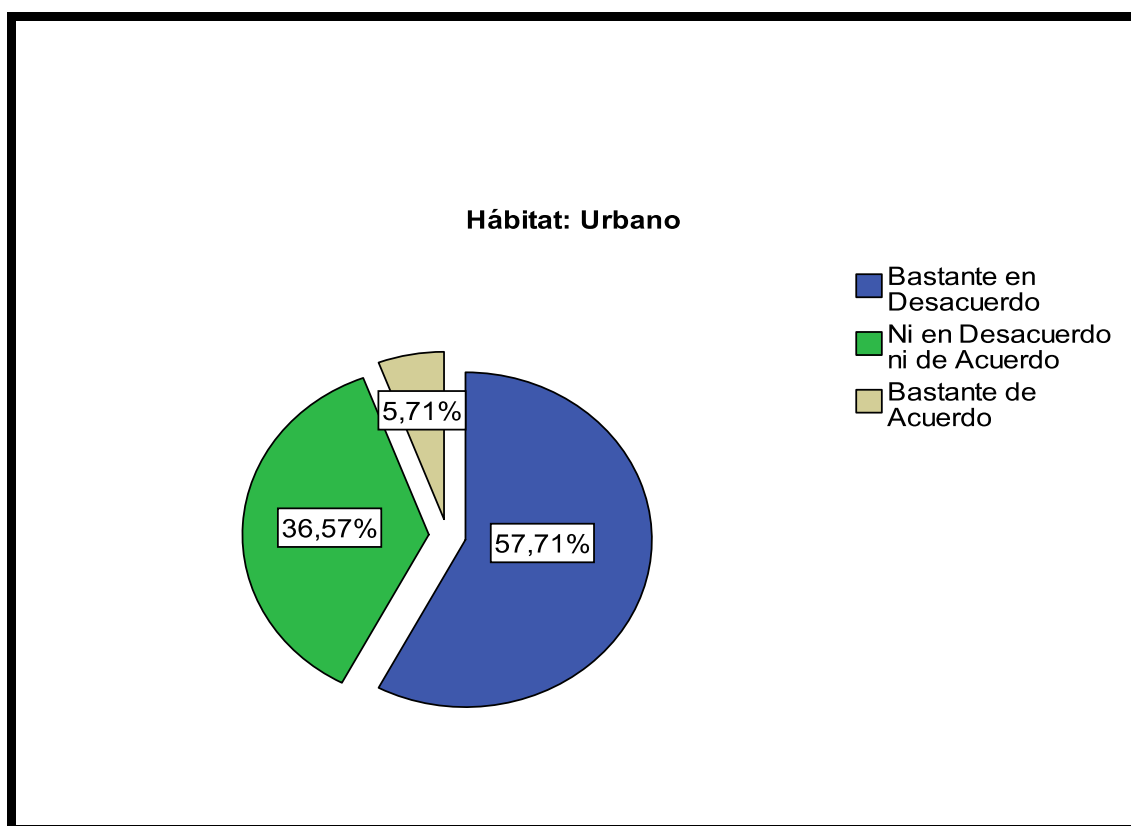


Figura 41. Opinión sobre satisfacción estudiantil. Ámbito urbano

La Tabla 18 representa un análisis descriptivo de la variable evaluación de las teleclases en comparación con otras alternativas didácticas.

En la misma se observa que la media de respuestas de los docentes entrevistados se ubicó en la categoría que colocó a la televisión educativa como una estrategia más o menos igual al resto de las iniciativas empleadas por los docentes y el sistema de educativo cubano. La desviación típica fue pequeña (0,569) lo que habla de la poca desviación de las respuestas en torno al parámetro de media. Mientras que el rango descrito por la variable quedó favorablemente cargado hacia la parte positiva de la escala, no contemplándose respuestas que calificaran a las teleclases como “algo mucho peor”.

Tabla 18. Evaluación de las teleclases en comparación con otras alternativas didácticas. Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Evaluación del sistema de teleclases frente a otras alternativas didácticas	250	2	5	3,87	,569
N válido (según lista)	250				

En las Figuras 42 y 43 se reparten estos resultados de acuerdo al nivel educativo de los docentes encuestados. En el caso de los maestros de Primaria, el 85, 45% consideró las teleclases como algo mejor y un discreto 10, 91% consideró que eran “algo mucho mejor” que las demás alternativas.

Para el sector de la segunda enseñanza fue también las respuesta de “algo mejor” la que acopió el mayor porcentaje, pero que en este caso decreció hasta un 49,41%, elevándose hasta un 41, 18% las respuestas de que las teleclases constituían una iniciativa “más o menos igual” a las demás, y decreciendo a un 2,35% las opiniones de que significaba una iniciativa “mejor”.

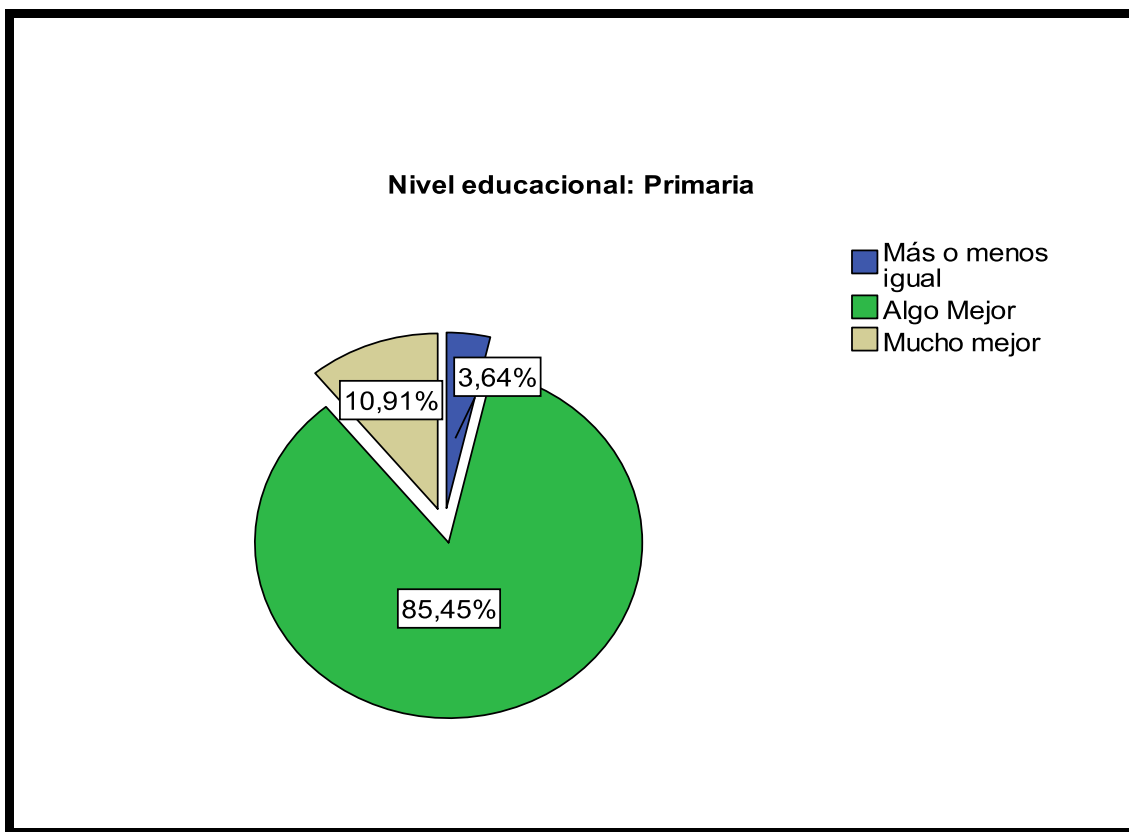


Figura 42. Evaluación del sistema de teleclases frente a otras alternativas didácticas. Nivel primario

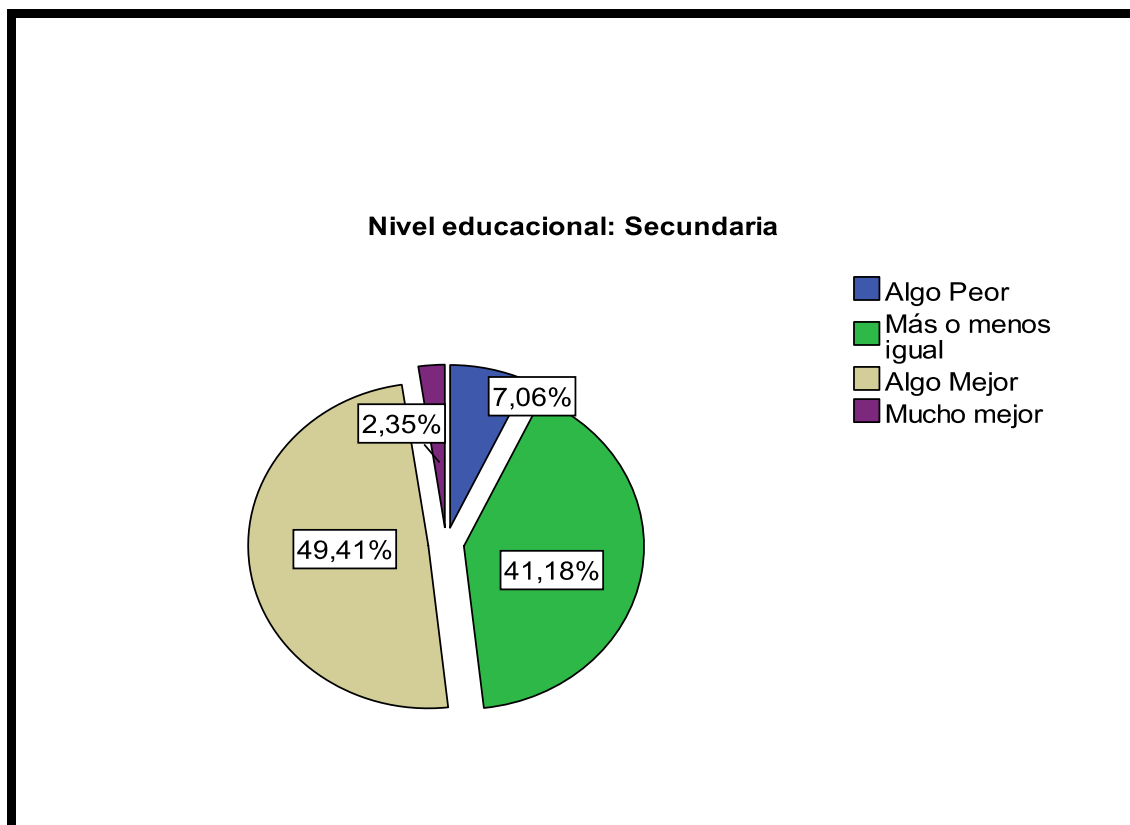


Figura 43. Evaluación del sistema de teleclases frente a otras alternativas didácticas. Nivel secundario

Finalmente para esta variable, las Figuras 44 y 45 abordan su comportamiento por hábitat. En el caso rural, la evaluación de las teleclases fue sustancialmente favorable con un 62,67% que las consideró una estrategia “algo mejor” a las demás y un 26,67% que las consideró como “mucho mejor”.

En el ámbito urbano se acentuó la polarización antes descrita para otras variables, pero esta evaluación final global de los docentes fue más favorable en tanto otorgó un 77, 71% a la respuesta que calificaba la iniciativa como “algo mejor” y un 22,29% a las respuestas que la calificaron como “algo más o menos igual”, con cero respuestas hacia la parte negativa de la escala.

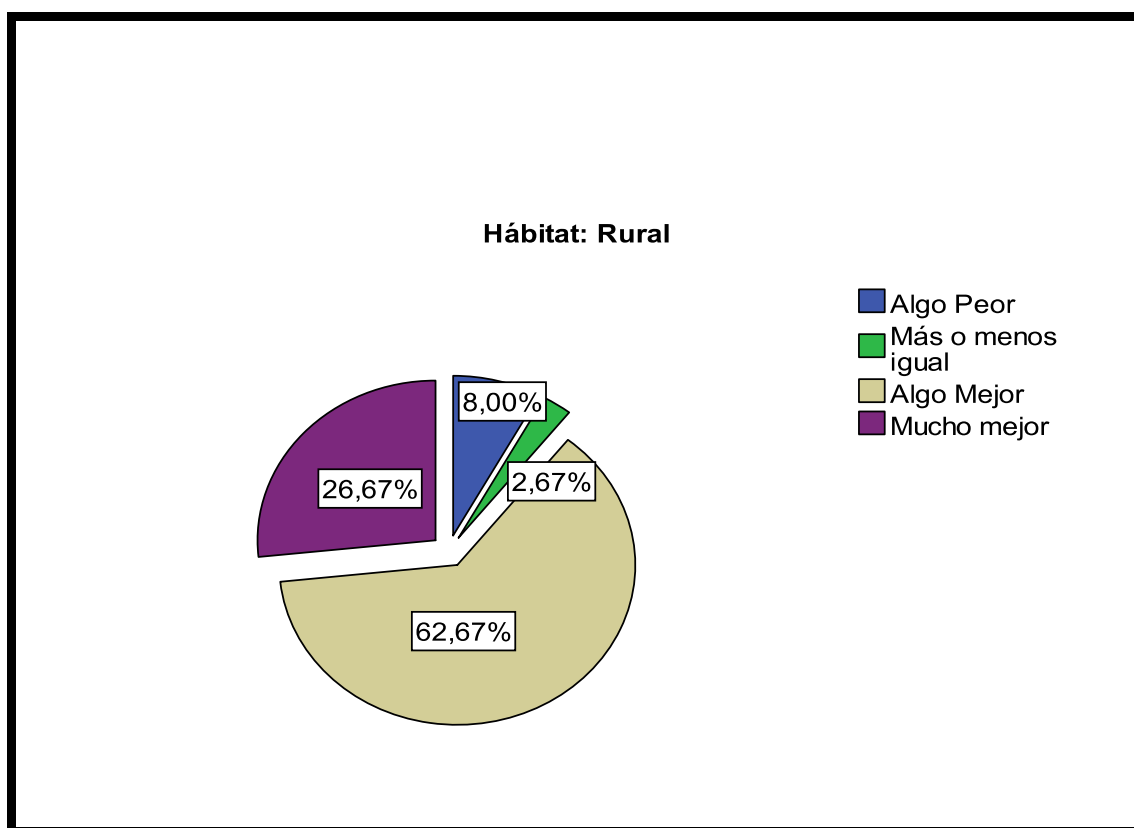


Figura 44. Evaluación del sistema de teleclases frente a otras alternativas didácticas. Ámbito rural

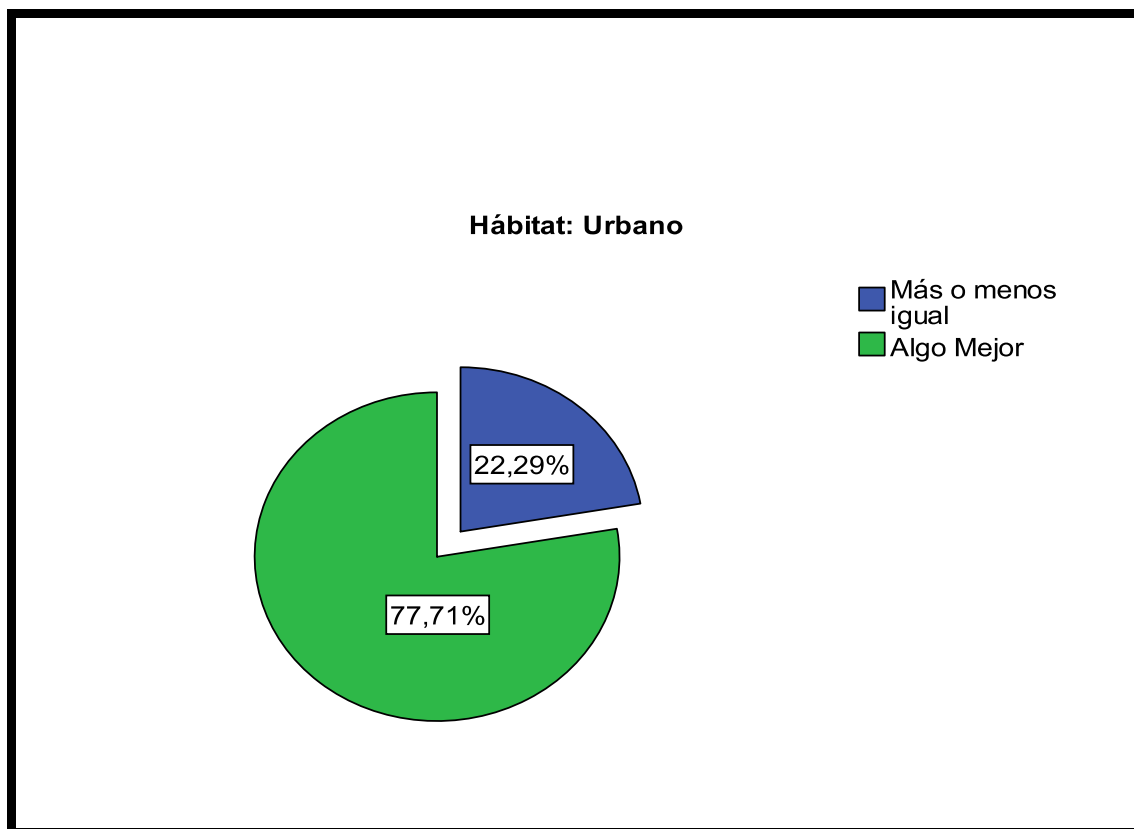


Figura 45. Evaluación del sistema de teleclases frente a otras alternativas didácticas. Ámbito urbano

En consonancia con estos resultados, el estudio encargado por ICCP al nivel educativo de Secundaria afirmó que las tres cuartas partes de los encuestados (75%) consideraron las teleclases como modelo a imitar (Barreto, 2006).

En cuanto a la pregunta abierta de la encuesta, las propuestas más frecuentes se ubicaron en torno a la sugerencia de otorgar más tiempo para la toma de notas, con lo que coincidió con los resultados obtenidos en la encuesta, solicitando, a la vez, mayor dinamismo en el ritmo de las emisiones.

Otro planteamiento bastante presente fue el de la necesidad, varias veces explicitada, de que la televisión educativa reflejara los diversos contextos nacionales, resultado coincidente con el estudio de entrevistas y encuestas a docentes y directivos, efectuado por Barreto (2006) en el curso 2002-2003, en el que los encuestados

sugirieron que en los diferentes programas televisivos se tuviera en cuenta la vida social, la historia y demás elementos representativos del resto de las provincias del país.

En este punto, Barreto también se refirió a la inconformidad expresada por su muestra, en cuanto a la uniformidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, reflejada en los materiales didácticos emitidos y remitidos a todos los centros.

Igualmente Torres (2008) y Rivero (2010) consideraron que, no obstante las circunstancias positivas de contar con un sistema educativo gratuito, una televisión pública con una política de programación educativa y de protección a los grupos de educandos, muchas potencialidades se veían obstruidas por la fragmentación de las políticas y acciones y la existencia de una limitada noción operacional. Como solución a ello, estos autores plantearon, como alternativa, el implicar más a la institución escolar en la producción audiovisual.

En el mismo sentido Fernández González (2006) ha planteado que las teleclases deben tener la intención de que los teleestudiantes sean protagonistas y no espectadores de la clase. Mientras Cabero (2002) enfatizó en el hecho de no olvidar que el destinatario de la televisión educativa pertenece a un contexto específico y que la relación que establezca con el medio, está obligadamente establecida a través de una pragmática concreta y filtrada por un contexto cultural e ideológico.

Esta interpretación de Cabero, arroja luz sobre una arista que comúnmente se desatiende: el hecho de que orientar los productos desde puntos de vista contextuales diferentes no sólo facilita la difusión del material en su audiencia, sino que lo enriquece y perfecciona.

Profundizando más en la raíz ontológica de este supuesto, Sierra (1999) –quien también coincide con que las exigencias económicas y culturales de la globalización demandan hoy de los sistemas de información modelos organizativos centrados en el

desarrollo local y regional y al servicio de la cultura y la educación ciudadana-, critica incluso el enfoque contextual pobre, que en el marco de la presente investigación puede asociarse a la solicitud instrumental del docente de ver su contexto reflejado. Para este autor, afincado en las propuestas de Gramsci, abordadas en el marco teórico de la presente memoria, es imprescindible involucrar al profesional de la educación como intelectual comprometido en la lucha por la ciudadanía y el cambio social y si esto, según sostiene, no se ha logrado, es porque los planteamientos en el campo de la comunicación y la educación se hacen desde una orientación microsocial, didactista y de carácter básicamente instrumental, alejando el centro de las discusiones académicas de toda ambición teórica, en virtud de intereses pragmáticos, más que reflexivos.

Con vistas a hallar posibles soluciones a problemas generales y locales, desde contextos locales, un estudio de Machado (2010) referido al trabajo de las televisiones municipales en la isla, apuntaba que las mismas –las televisiones locales- se crearon desde la propia gestión estatal, para llenar vacíos comunicacionales en las localidades pequeñas con escasas posibilidades de reconocerse en la televisión territorial y nacional, pero que en ninguno de los casos respondió a una necesidad sentida de las comunidades donde se ubicaron. Aspecto que acusa la visión poco comunitaria de los medios en el país y que, de acuerdo a los resultados obtenidos y revisados de otros autores, se ha trasladado a la producción educomunicativa.

6.2.4. Conclusiones y aportaciones

En el presente acápite se detallan las conclusiones derivadas de la fase cuantitativa de la investigación, resultantes de las preguntas de investigación planteadas, correspondientes al estudio de encuestas a docentes cubanos de Primaria y Secundaria que hicieron uso del Sistema Nacional de Teleclases. Dichos resultados, fueron agrupados en torno a las preguntas, y se organizaron, a su vez, para su mejor análisis y

tratamiento, en aspectos globales y aspectos comparativos de los contextos hábitats y niveles educativos estudiados.

De tal manera, fue posible emitir toda una serie de características tipificadoras del modelo de televisión educativa vigente en Cuba.

En cuanto a la pregunta de investigación que indagaba por la consideración de los docentes sobre las acciones llevadas a cabo por el SISTEMA NACIONAL DE TELECLASES como apoyatura a la emisión de sus programas, se encontraron los resultados siguientes para la muestra analizada:

Aspectos globales

1. El grueso de la formación inicial de los docentes cubanos en los aspectos audiovisuales fue diseñada a partir de cursos, seminarios o actividades metodológicas efectuadas a nivel de centro.
2. Se evidenció una fuerte correlación entre el envío previo del material y la frecuencia de estudio de los docentes.
3. El factor más favorable resultó ser la correcta planificación del tiempo de las teleclases.
4. Otro factor favorable lo fue la buena opinión de los encuestados en relación con la frecuencia de emisión de las teleclases.
5. Los datos más desfavorables obtenidos en la encuesta en relación con el funcionamiento del sistema de teleclases a nivel global, fueron la escasa evaluación de la iniciativa, la no concesión de tiempo suficiente para tomar notas, y las irregularidades en el envío de guías didácticas impresas.
6. El sistema de superación profesional de mayor profundidad científica – cursos, entrenamientos y diplomados- y la formación académica de postgrado -

que incluyó especialidades, maestrías y doctorados- establecidos, no resultaro suficientes.

7. Las iniciativas de formación permanente del profesorado, implementadas desde la propia televisión educativa recibieron un 0% de consideración en las encuestas. Aspecto que echó luz sobre la insuficiencia del medio, por sí sólo, para estimular el aprendizaje de los propios maestros.

8. Un importante por ciento de opiniones adversas, se aglutinaron alrededor de las falta de acciones de evaluación.

Aspectos comparativos de contexto

9. La frecuencia de envío de guías didácticas fue más favorable en el hábitat urbano que en el rural.

10. Existió mayor insatisfacción con la frecuencia de envío de las guías didácticas en el nivel Secundario que en el Primario

En cuanto a la pregunta de investigación que indagaba por la consideración de los docentes sobre sus actividades propias (AUTOEVALUACIÓN DE LAS ACCIONES DEL CUERPO DOCENTE), se encontraron los siguientes resultados de carácter global para la muestra analizada:

Aspectos globales

10. La mayoría de los docentes encuestados refirieron no poseer ninguna titulación de grado científico.

11. La vía fundamental de perfeccionamiento de los docentes en servicio, fue el aprender haciendo, que se realizó simultáneamente al ejercicio de la docencia y que se combinó con el trabajo periódico de reflexión colectiva en los centros docentes del país y al que se le denominó trabajo metodológico.

12. Se evidenció una marcada tendencia docente a no estudiar el material con toda la frecuencia que se debiera, aún cuando el mismo fue enviado debidamente.
13. El grueso de los docentes encuestados se ubicó entre los que nunca o casi nunca investigaban sobre televisión educativa.
14. El grueso de los docentes que investigaban algunas veces, señalaron como su principal escenario de aprendizaje los seminarios y los talleres.
15. La totalidad de los que no investigaban casi nunca, señalaron como su principal escenario de aprendizaje el aprender haciendo.
16. Existió una baja frecuencia de recogida por escrito de la reacción de los alumnos por parte de los docentes en el aula.
17. Se detectó baja frecuencia de realización de reuniones con otros profesores para debatir los problemas confrontados y compartir la experiencia adquirida.
18. La observación de los estudiantes por parte del docente durante el visionado de la teleclase constituyó la acción más recurrida por parte del profesor, lo que describe la tendencia a la pasividad del profesorado.

En cuanto a la pregunta de investigación que indagaba por los ASPECTOS FORMALES que fueron tomados en cuenta durante las emisiones televisivas, se encontraron los resultados siguientes para la muestra analizada:

Aspectos globales

19. Se encontraron resultados desfavorables en torno a las condiciones materiales estructurales y técnicas y al número de alumnos por televisor.

Aspectos comparativos de contexto

20. Los docentes del ámbito urbano estuvieron menos satisfechos con las cuestiones técnicas y materiales que sus homólogos de las zonas rurales.

21. En el hábitat rural la satisfacción con el número de alumnos por televisor resultó superior que la satisfacción del ámbito urbano en torno a esta misma variable.

22. Los encuestados del hábitat rural arrojaron mejores resultados que los encuestados en el hábitat urbano en cuanto a su grado de satisfacción con los horarios de clases.

23. Le correspondió también al nivel de Primaria el mayor porcentaje de docentes que aseguraron sentirse completamente satisfechos con los aspectos técnico-materiales.

24. En el nivel Secundario un mayor porcentaje de los docentes dijo sentirse parcialmente insatisfechos con estas condiciones técnico-materiales.

25. El mayor porcentaje de los encuestados en el nivel Primario consideró sentirse completamente satisfecho con el número de alumnos por televisor.

26. En Secundaria el mayor porcentaje correspondió a los docentes parcialmente insatisfechos con el número de alumnos por televisor.

En cuanto a la pregunta de investigación que indagaba por la consideración de los docentes sobre los ASPECTOS DIDÁCTICOS que fueron tenidos en consideración, se encontraron los resultados siguientes para la muestra analizada:

Aspectos globales

27. Los docentes refirieron estar bastante en desacuerdo con que los alumnos más rezagados mejorasen su aprendizaje con las teleclases.

28. En el sentido de la autonomía que desarrolla en los alumnos la iniciativa televisiva, las medias del estudio de encuesta se inclinaron hacia una indefinición de criterios por parte de los docentes, que dijeron no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo en torno a este punto.

29. Una media de gran calado hacia lo favorable fue la correspondencia entre los contenidos de las teleclases y los objetivos de los programas.

30. La satisfacción con el nivel de actualización de las clases fue también positivo.

Aspectos comparativos de contexto

31. Los docentes urbanos fueron más reticentes que los docentes rurales a considerar que las teleclases contribuían a mejorar el aprendizaje de los estudiantes más rezagados.

32. En cuanto a la opinión de los docentes sobre si los contenidos eran presentados atractivamente, en el ámbito urbano se triplicó el porcentaje de los docentes que estuvieron bastante en desacuerdo con que las teleclases tuvieran una presentación atractiva.

33. Más de la mitad de los docentes del área rural no tuvieron una opinión definida sobre la influencia favorable ni desfavorable de las teleclases en el aprendizaje de los estudiantes más rezagados. Mientras que en el hábitat urbano, se vio cómo el mayor porcentaje de los docentes estuvieron en bastante en desacuerdo

34. Las opiniones de los docentes rurales sobre la satisfacción del estudiantado con las teleclases se encontró marcadamente polarizada entre los que no estaban ni de acuerdo ni en desacuerdo –los más- y los que estaban totalmente de acuerdo con que la satisfacción estudiantil con las teleclases fuera elevada. En el ámbito urbano, en cambio, el mayor porcentaje estuvo bastante en desacuerdo con que sus estudiantes tuvieran un alto nivel de satisfacción con el material audiovisual.

35. Los docentes del nivel Primaria tuvieron una concepción ligeramente mejor -orientada hacia la parte positiva de la escala-, en cuanto a las potencialidades de

las teleclases para mejorar el rezago escolar. Pero también acusaron un mayor porcentaje que sus homólogos del nivel Secundario en cuanto a consideraciones hacia la parte desfavorable.

36. Los docentes de Secundaria acusaron una indefinición marcada (ni acuerdo ni en desacuerdo) en relación con las potencialidades de las teleclases en la mejora del rezago escolar.

37. Los docentes de Primaria consideraron que los contenidos estuvieron más atractivamente presentados que los docentes de Secundaria.

En cuanto a la pregunta de investigación que indagaba por el NIVEL DE ACEPTACIÓN DEL SISTEMA DE TELECLASES POR PROFESORES Y ALUMNOS, se encontraron los resultados siguientes para la muestra analizada:

Aspectos globales

38. En cuanto a la variable evaluación de las teleclases en comparación con otras alternativas didácticas, se observó que la media de respuestas de los docentes entrevistados se ubicó en la categoría que colocó a la televisión educativa como una estrategia más o menos igual al resto de las iniciativas empleadas por los docentes y el sistema de educativo cubano, no contemplándose respuestas que calificaran a las teleclases como algo mucho peor.

39. Otro de los elementos desfavorecidos fue el desacuerdo de los docentes con que sus estudiantes estuvieran satisfechos con las teleclases. El mayor porcentaje de respuestas dijeron no estar de acuerdo ni en desacuerdo con un elevado grado de satisfacción del estudiantado ante la iniciativa.

40. Un considerable porcentaje de docentes encuestados estuvo bastante en desacuerdo con la idea de que a los estudiantes les satisfacía la televisión educativa.

Aspectos comparativos de contexto

41. En el caso rural, la evaluación de las teleclases fue sustancialmente favorable, con un grueso de encuestados que la consideró una estrategia algo mejor a las demás, y un menor grupo que las consideró como mucho mejor. En el ámbito urbano esta evaluación final global de los docentes fue también favorable, dividiéndose entre los que las consideraban como algo mejor –los más- y los que las consideraban como algo más o menos igual, con cero respuestas hacia la parte negativa de la escala.

42. En cuanto a la evaluación de las teleclases frente a otras iniciativas didácticas, el mayor porcentaje de los maestros de Primaria y de Secundaria consideraron las teleclases como algo mejor.

43. Los docentes de Secundaria consideraron que sus alumnos tenían un marcado nivel de insatisfacción con las teleclases.

44. Los docentes de Primaria consideraron, en su mayoría, que sus alumnos no tenían un nivel de satisfacción o de insatisfacción definido.

En cuanto a la pregunta de investigación que indagaba por las PROPUESTAS DE MEJORA preponderadas por los docentes, se encontraron los resultados siguientes para la muestra analizada:

45. Las propuestas de mejora más frecuentes se ubicaron en torno a la sugerencia de otorgar más tiempo para la toma de notas y mayor dinamismo en el ritmo de las emisiones.

46. Se patentizó la necesidad de que la televisión educativa reflejara los diversos contextos nacionales y tuviera en cuenta la vida social, la historia y demás elementos representativos de todas las provincias del país.

A la luz de todos estos resultados, obtenidos mediante la satisfacción de las interrogantes de investigación planteadas, fue posible corroborar, parcialmente, la hipótesis planteada para esta fase, al quedar demostrado que el estado de opinión de los docentes cubanos que hicieron uso del Sistema Nacional de Teleclases no fue significativamente favorable en su conjunto (de manera global), pero que a nivel de los contextos dicha opinión fue ligeramente más favorable en el sector rural que en el urbano y en el nivel de Primaria que en el de Secundaria, lo que permitió concluir que el estado de opinión sí resultó dependiente del tipo de enseñanza, y el tipo de centro a los que pertenecían los docentes encuestados.

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

7.1. Fase de integración

7.1.1. Conclusiones y aportaciones de las fases cuantitativa y cualitativa de cara a la propuesta de mejora

La suma de resultados obtenidos en las dos fases investigativas, a través de las preguntas de investigación para cada una de ellas planteadas, permitió establecer y justificar una caracterización a profundidad del modelo educativo y comunicativo de la televisión educativa en Cuba. Sistema que ha sido el resultado de una peculiar situación educativa, con base en una historia favorable de logros pedagógicos ostensibles y significativos y que, sin embargo, se vio afectado por una situación económica adversa, el déficit de maestros y el aumento descontrolado del número de alumnos por profesor, coyuntura que trató de superarse con la iniciativa televisiva y el fomento de un Programa de Formación Emergente de Maestros –en Primaria- y del Programa de Formación Emergente de Profesores Generales Integrales -en Secundaria.

Ante este orden de cosas, la implementación de la televisión como medio de enseñanza en Cuba, supuso el establecimiento de un modelo de gestión cercano a la experiencia de la Telesecundaria, en México, que guardaba más similitudes que diferencias con los modelos de televisiones educativas eficaces a escala internacional, que se identificó como una experiencia de carácter formal reglado, estrechamente relacionada con los currículos escolares, con absoluta dependencia financiera de los organismos estatales que la fomentaron, y se organizó a partir de un modelo pedagógico que respondía a un sistema educativo centralizado, donde la principal modalidad de programa pasó a ser la teleclase.

Así, la experiencia audiovisual debió asumir varios niveles de enseñanza –lo que extendió su oferta en comparación con la iniciativa mexicana- a los niveles de Primaria, Secundaria, Medio-Superior, Enseñanza Técnica y Profesional y Enseñanza de Adultos.

La fase cuantitativa del presente estudio reveló que los esfuerzos en el orden técnico realizados –que incluyeron la atención a la preparación audiovisual y técnica de los docentes-, la superación profesional –cursos, entrenamientos y diplomados- y la formación académica de postgrado -que contempló la realización de especialidades, maestrías y doctorados-, no resultaron suficientes para garantizar la preparación docente en el uso del medio televisivo. Siendo significativo que la mayoría de los encuestados refirió que el grueso de su formación inicial se llevó a cabo a partir de cursos, seminarios o actividades metodológicas efectuadas a nivel de centro. Paralelamente a ello, el aprender haciendo -que se realizó simultáneamente al ejercicio de la docencia- resultó el escenario fundamental de perfeccionamiento de los docentes en servicio.

A esto se sumó el resultado de que las iniciativas de formación permanente del profesorado, implementadas desde la propia televisión educativa, recibieron una nula consideración en las encuestas. Aspecto que echó luz sobre la insuficiencia del medio por sí sólo para estimular el aprendizaje de los propios maestros.

El estudio comparativo del modelo cubano con otros modelos eficaces a nivel internacional, permitió establecer una serie de elementos a considerar, de cara a la generación de propuestas de mejora aportables.

Esta comparación arrojó, en primer lugar, que la Televisión Educativa Cubana fue diseñada de acuerdo a una lista de objetivos generales y abarcadores y que, en consonancia con las demás televisiones en estudio, no fue particularmente concreta en cuanto a la definición de los objetivos específicos de los programas emitidos, esto es

que sus documentos centrales revisados compartieron, con las demás televisiones en análisis, la poca definición explícita de los objetivos de los programas en parrilla.

Pero mientras que en las demás televisiones se percibió una tendencia a la inclusión de los términos de convergencia mediática entre sus objetivos, la Televisión Educativa Cubana no contempló estos elementos y colocó su mayor énfasis en la preparación político-ideológica. De modo que, aunque ha desarrollado iniciativas de producción de material didáctico impreso muy similares a las de la Telesecundaria, le faltó por incorporar elementos de nueva tecnología, hacer una mejor utilización de las potencialidades de la multimedia y emprender la instauración y mantenimiento de una página que dinamizara, multiplicara la oferta y contribuyera al fortalecimiento de estrategias asociativas. Esto es, una plataforma tecnológica que sirva como elemento de mediación y como web dinámica, una estrategia *online* con páginas especializadas en las diferentes esferas, de acuerdo a las diferentes edades y con un equipo de trabajo dedicado a su mantenimiento y perfeccionamiento, en busca de que se multiplique la oferta educativa y también la generación de empleo en torno a ella.

Conjuntamente, se detectó que la Televisión Educativa Cubana fue la más centralizada de los modelos en estudio, aspecto que la desfavoreció desde el punto de vista del intercambio que dejaba de percibir, en tanto a las iniciativas que podría generar de un mejor y mayor intercambio con los contextos y de una mayor flexibilización en su relación con los mismos. Ya que no contó con recursos propios de producción y difusión de los productos educativos que generaba, sino que dependía del Instituto Cubano de Radio y Televisión (ICRT) y carecía de proyectos de vinculación con otras entidades homólogas en la esfera internacional, lo que en el marco de la colaboración que Cuba y su sistema educativo de la nación establecen con los países del Tercer Mundo, resultó una oportunidad marcadamente desaprovechada.

También desaprovechó las posibilidades de colaboración que podían ser instrumentadas desde los telecentros de las diferentes provincias del país y que, como pudo verse en la experiencia de las demás televisiones, nutría y diversificaba los modos de producción y la programación.

Así, la Televisión Educativa Cubana careció de un programa de acciones a nivel regional y de centros en apoyo a sus emisiones, lo que agudizó las desventajas del sistema centralizado de producción y, en gran medida, condenó a la apatía y a la poca intervención –consumo pasivo de los materiales- a los principales protagonistas del proceso: la audiencia de los contextos, el alumno y el profesor en el aula.

En sentido general, la pesquisa desarrollada en la fase cuantitativa de la encuesta, permitió identificar, como elementos desfavorables de carácter general, la escasa evaluación de la iniciativa televisiva por parte de sus principales gestores y protagonistas, la no concesión de tiempo suficiente para tomar notas –lo que fue referido explícitamente en la pregunta abierta de la encuesta- y las irregularidades en el envío de guías didácticas impresas, existiendo una fuerte correlación entre el envío previo del material y la frecuencia de estudio de los docentes, aunque se evidenció una marcada tendencia a no estudiar el material con toda la frecuencia que se debiera, cuando el mismo era enviado debidamente.

Otro de los elementos desfavorecidos con una media ubicada en el bastante desacuerdo de los entrevistados, fue la opinión de los docentes en torno a la satisfacción de los estudiantes con las teleclases. Resultado que dio luz sobre una no muy favorable acogida de la iniciativa por parte del estudiantado.

También, a escala general, se encontraron resultados desfavorables en cuanto a las condiciones materiales estructurales y técnicas y al número de alumnos por televisor.

A juicio de los docentes entrevistados, aunque con una desviación típica grande, las medias más bajas –orientadas hacia la parte negativa de la escala- correspondieron con los que estaban bastante en desacuerdo con que los alumnos más rezagados mejoraban su aprendizaje con las teleclases.

En el sentido de la autonomía que desarrollaba en los alumnos la iniciativa televisiva, las medias del estudio de encuesta se inclinaron hacia una indefinición de criterios por parte de los docentes, que dijeron no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo en torno a este punto.

Dentro de los elementos favorables destacaron la correcta planificación del tiempo de las teleclases. Siendo también favorable la opinión de los encuestados en relación con la frecuencia de emisión de las mismas.

Otra media de gran calado hacia lo favorable, fue la satisfacción con la correspondencia entre los contenidos de las teleclases y los objetivos de los programas, seguido de la satisfacción con el nivel de actualización de las clases emitidas.

En cuanto a la valoración de los docentes entrevistados sobre las teleclases, en comparación con otras alternativas didácticas, se observó que la media de respuestas de los docentes entrevistados se ubicó en la categoría que colocaba a la televisión educativa como una estrategia más o menos igual al resto de las iniciativas empleadas por los docentes y el sistema educativo cubano, no contemplándose respuestas que calificaran a las teleclases como algo mucho peor.

La fase cualitativa reflejó, por otro lado, que a diferencia de la experiencia mexicana de la que se nutrió, y aunque el modelo cubano ha ofrecido especial atención al área rural y no existían grandes diferencias de asignación de recursos humanos y materiales entre los diferentes hábitats, sí se percibieron cuestiones de contexto que marcaban discrepancia, encontrándose ligeras diferencias en la asignación de los

recursos complementarios, lo que vino signado por la no implementación de una política de definición de tareas de gestión, preparación, seguimiento y evaluación para los diferentes niveles –que valorara las peculiaridades de las regiones y los centros- y que era una de las mejores iniciativas del modelo de referencia.

Así, un planteamiento bastante frecuente en la pregunta abierta del cuestionario aplicado a los docentes, fue el de la necesidad de que la televisión educativa reflejara los diversos contextos nacionales, llegando a sugerir que en los diferentes programas televisivos se tuviera en cuenta la vida social, la historia y demás elementos representativos del resto de las provincias del país.

Ya en los aspectos más específicos relacionados con los hábitats, puede decirse que los grados de satisfacción de los docentes de uno y otro ámbitos, desplegaron comportamientos bastante regulares para cada uno de los escenarios y contradictorios entre sí. Esto es que el ámbito rural refirió un mayor grado de satisfacción que el ámbito urbano en relación con los aspectos de las teleclases que fueron tomados en cuenta.

Según los resultados obtenidos en dicha fase cuantitativa, puede decirse que pese a que la frecuencia de envío de guías didácticas es más favorable en el hábitat urbano que en el rural, los docentes del ámbito urbano estuvieron menos satisfechos con las cuestiones técnicas y materiales que sus homólogos de las zonas rurales.

En estos resultados debe estar incidiendo el hecho de que la llegada del Programa Audiovisual a las zonas rurales, con la consiguiente implantación de plantas fotovoltaicas en lugares recónditos, tuvo una mayor significación para el medio rural que para el urbano.

También en el hábitat rural se percibió una mayor satisfacción con el número de alumnos por televisor que en el ámbito urbano. Resultado que se explica con la

explosión de matrícula que ha sufrido el ámbito urbano, versus la mayor falta de profesores.

Los encuestados del hábitat rural arrojaron mejores resultados que los encuestados en el hábitat urbano en cuanto a su grado de satisfacción con los horarios de clases. Variable esta que encontró un desempeño favorable en ambos escenarios. No contemplándose docentes completamente insatisfechos con los horarios establecidos.

También puede concluirse que los docentes urbanos fueron más reticentes que los rurales a considerar que las teleclases contribuían a mejorar el aprendizaje de los estudiantes más rezagados.

En cuanto a la opinión de los docentes sobre si los contenidos eran presentados atractivamente, en el ámbito urbano se triplicó el porcentaje de los docentes que estuvieron bastante en desacuerdo con que las teleclases tuvieran una presentación atractiva. Pudiéndose concluir, de nuevo, que los docentes del área rural estuvieron más satisfechos que los docentes del área urbana.

En el caso de los profesores rurales, las opiniones sobre la satisfacción del estudiantado con las teleclases se encontró marcadamente polarizada entre los que estuvieron ni de acuerdo ni en desacuerdo y los que estuvieron totalmente de acuerdo con que la satisfacción estudiantil con las teleclases fuera elevada. En el ámbito urbano, en cambio, el mayor porcentaje estuvo bastante en desacuerdo con que sus estudiantes tuvieran un alto nivel de satisfacción con el material audiovisual.

En el caso rural, la valoración de las teleclases por parte de los docentes fue sustancialmente favorable, con un grueso de encuestados que las consideraron una estrategia algo mejor a las demás y un menor grupo que las consideró como mucho mejor. En el ámbito urbano esta valoración de los docentes fue también favorable,

dividiéndose entre los que las consideraron como algo mejor y los que las consideraron como algo más o menos igual, con cero respuestas hacia la parte negativa de la escala.

En el aspecto nivel educacional, la parte cuantitativa de la encuesta también arrojó resultados de importancia que hacen considerar nuevas cuestiones de contexto. En primer lugar, existió mayor insatisfacción con el envío de las guías didácticas en el nivel Secundario que en el Primario, correspondiéndole también a este primer nivel de enseñanza el mayor porcentaje de docentes que aseguraban sentirse completamente satisfechos con los aspectos técnico-materiales, mientras que en el nivel secundario un mayor porcentaje de los docentes dijo sentirse parcialmente insatisfechos con estas condiciones.

En cuanto al parámetro número de alumnos por televisor, el mayor porcentaje de los encuestados en el nivel Primario consideró sentirse completamente satisfecho. Nivel de satisfacción que, en Secundaria, fue superado por los docentes parcialmente insatisfechos en este mismo parámetro.

También los docentes del nivel Primaria tuvieron una concepción ligeramente mejor, orientada hacia la parte positiva de la escala, en cuanto a las potencialidades de las teleclases para mejorar el rezago escolar, aunque a su vez acusaron un mayor porcentaje de consideraciones hacia la parte desfavorable. Por su lado, los docentes de Secundaria presentaron una indefinición marcada (ni de acuerdo ni en desacuerdo) en este tópico de la investigación.

Analizada desde los mismos estratos, la opinión de los docentes en torno a si los contenidos eran presentados atractivamente, resultó ligeramente más ponderada en el nivel educativo Primario que en el Secundario.

En el caso de la opinión docente sobre la satisfacción de los educandos con la televisión educativa, pudo concluirse que los estudiantes de Secundaria tuvieron un

marcado nivel de insatisfacción con las teleclases, mientras que el grueso de los estudiantes de primaria no tuvieron un nivel de satisfacción o de insatisfacción definido.

En cuanto a la evaluación de las teleclases frente a otras iniciativas didácticas, el mayor porcentaje de los maestros de Primaria consideró las teleclases como algo mejor y en el sector de la segunda enseñanza los docentes, en su mayor porcentaje, consideraron también que la iniciativa televisiva es algo mejor.

Así, la fase cuantitativa, orientada hacia el nivel educacional, arrojó mejores resultados en el nivel Primaria que en el de Secundaria. Comprobándose en este nivel, una discrepancia parecida a la encontrada entre los hábitats de los docentes encuestados.

La fase cualitativa arrojó, además, que la estrategia cubana no establecía una relación recíproca de aportación-retribución con sus beneficiarios directos y en la mayoría de los documentos revisados sobre la definición de su modelo, no se encontró un particular énfasis a su utilización para la reducción de costes, sino más bien, como se ha indicado anteriormente, para suplir el déficit de profesorado, por lo que puede afirmarse que la programación educativa de la televisión en Cuba no ha sido trazada a partir de las necesidades sentidas de la audiencia sino en pos de solucionar el problema de déficit profesoral del sistema educacional.

La producción de la Televisión Educativa Cubana resultó común al resto de las televisiones, pero posee también diferencias notables, en primer lugar la organización de los elementos constitutivos respondió a una estructura simple, emergente y de pocos integrantes, que limitó el establecimiento de relaciones de producción y gestión más enriquecedoras. La poca complejidad organizativa de la Televisión Educativa Cubana ha derivado en un sistema de relación bastante lineal entre sus elementos constitutivos y determinó relaciones aisladas y endógenas de producción. La articulación de un grupo de expertos en el área de la didáctica y un grupo de expertos en el área técnico artística

acentuó el modo de producción por parcelas y el trabajo escindido, además de la poca retroalimentación que se potencializó con la evidente distancia existente entre los productores y los consumidores genuinos –el docente y los alumnos del aula- con la inexistencia de canales de intercambio fluido y constante entre ellos.

La absoluta totalidad de las producciones de la Televisión Educativa Cubana se efectuó en la capital del país. Por ello, la representatividad de los diversos contextos de la nación se vio afectada, lo que se agudizó con las desventajas de una centralización tendiente a homogenizar aún más las producciones audiovisuales.

A ello se le sumaron otros aspectos obtenidos a la luz del estudio de encuesta, donde se manifestó una labor pasiva del profesor en el aula, dada la baja frecuencia de recogida por escrito de la reacción de los alumnos, la también baja frecuencia de realización de reuniones con otros profesores para debatir los problemas confrontados y la experiencia adquirida, siendo la observación de los estudiantes por parte del docente durante el visionado de la teleclase el aspecto más recurrente por parte del profesor, lo que describe la tendencia a la pasividad del profesorado.

A pesar de que la Televisión Educativa Cubana presentó una amplia oferta de programas que cubría varios niveles educativos –básico, medio, medio-superior, técnico-profesional, educación de adultos y de formación docente-, acusó muy poca diversidad en su programación. A la modalidad de teleclase se le priorizó casi de modo exclusivo frente a las demás ofertas contempladas en la descripción del modelo, lo que ha truncado un desarrollo más armónico de las experiencias de programación.

Por ello, se echaron de menos iniciativas de mayor variedad, unido a la solicitud – en la pregunta abierta de la encuesta- de los docentes de un mayor dinamismo en el ritmo de las emisiones. Lo que permite concluir que pese a tener un amplio rango de audiencia “cautiva”, la sobreutilización de la teleclase coartó el desarrollo de otras

iniciativas, y potenció la escasez de espacios para la orientación didáctica en las edades tempranas.

Tampoco fue frecuente la publicidad de los espacios propios. A diferencia de iniciativas como las de la Telesecundaria y la BBC, con las llamadas cápsulas que daban una muestra panorámica de las ofertas en programación.

A la Televisión Educativa Cubana le faltó implementar estrategias de evaluación en los diferentes niveles en que se desarrolló el programa, e instrumentar métodos de evaluación externa e interna. Careció de una red o sistema de evaluación permanente y diverso, que permitiera un seguimiento constante y como se señalaba en el acápite de los aspectos organizativos, se diseñó sin una adecuada profundización investigativa en las necesidades de las audiencias y la evaluación de impacto de dicha programación. Hecho que se corroboró con las opiniones adversas encontradas en la fase cuantitativa, en donde el mayor porcentaje de respuestas se ubicó entre los que nunca o casi nunca investigaban sobre televisión educativa.

Este conjunto de elementos permitió determinar, como problema global de investigación, que la Televisión Educativa Cubana adolecía de un ejercicio de educación audiovisual poco satisfactorio, sostenido en el tiempo, consustancial al modelo audiovisual didáctico al que se suscribió y que desde el inicio de su aplicación, pese a la voluntad, las medidas tomadas y los esfuerzos materiales y humanos empleados en su solución, no encontró orientación hacia la mejora. Se estuvo en presencia, pues, de un problema de interés político, económico, social –dada su orientación educativa–, que urgía resolver, siendo esto factible en corto plazo y, seguramente, a un costo menor a los costos que la permanencia de los problemas detectados genera. Paralelamente, un funcionamiento más óptimo del sistema educomunicativo en análisis, podría generar cuantiosos beneficios para la sociedad, con

una repercusión social y económica muy favorable, lo que, en su conjunto, justificaba la propuesta de mejora.

7.1.2. Definición del problema global de cara a la propuesta de mejora

La propuesta de mejora se diseñó a partir de la justificación y definición del problema global y de los problemas particulares más significativos detectados en las fases de investigación.

El conjunto de problemas detectados no podía ser analizado aisladamente, sino que debía ser visto como el resultado de un cúmulo de procesos sociales, tecnológicos y pedagógicos –tanto locales como nacionales e internacionales- que imponían facilidades y factibilidades de orden general, contribuyentes al proceso de mejora.

Estas facilidades y factibilidades favorecían, desde su sola existencia, la resolución de muchos de los problemas detectados. Por lo que resultó fundamental identificarlas:

Facilidades

- a) Historia nacional favorable de resultados pedagógicos ostensibles y significativos.
- b) Sistema educativo con una cultura de control y supervisión del cumplimiento de parámetros homogéneos de alto nivel didáctico.
- c) Explosión, a escala internacional, de una revolución tecnológica que puso al alcance de la población adulta e infantil nuevos sistemas de comunicación, como cámaras digitales de fotografía y vídeo en terminales cada vez más accesibles, con la posibilidad de realizar trabajos de edición y montaje a través del ordenador, lo que transformó a las poblaciones de simples consumidoras de medios de comunicación, en productoras de medios audiovisuales. Lo que se

resume en que las tecnologías se hicieron cada vez más accesibles y existía cada vez menos dificultades para su manejo.

- d) Ventajas sobreañadidas con el uso de la Intranet e Internet.
- e) Cobertura internacional favorable desde el punto de vista educativo (orientada a replantear los métodos educativos, los contenidos y objetivos de la educación reglada), con esfuerzos cada vez más dirigidos a la necesidad de que en los ámbitos escolares se generara una respuesta ante las nuevas realidades sociales, comunicativas y tecnológicas.
- f) Notable satisfacción docente con el nivel de actualización de las estrategias audiovisuales (teleclases) emprendidas.

En lo concerniente a la factibilidad de carácter general –entendida aquí como la posibilidad real de producir mejoras en base a las condiciones preexistentes o posibles de desarrollo-, se constató cómo las nuevas circunstancias tecnológicas posibilitaban la reorganización de los recursos tecnológicos en el campo audiovisual y potencializaban múltiples aspectos favorecedores como los que a continuación se relacionan:

Factibilidad

- a) Desarrollo de tendencias educativas orientadas hacia un ejercicio educativo fuertemente motivacional, que vinculaba el aprendizaje autónomo con el trabajo colaborativo.
- b) Tendencia a que fuera el alumno el que construyera el conocimiento. Posibilidad real de que los docentes y alumnos produjeran sus propios productos, dada las facilidades y el abaratamiento del proceso de producción.

- c) Conectividad dentro del aula que acercaba al alumno y al profesor al tiempo real y posibilitaba establecer enlaces a bases de datos mayores y a ejercicios de aplicación.
- d) Tendencia a la multiplicación de pantallas y flexibilización de los horarios de aprendizaje/visionado.
- e) Potencialización de la interactividad. Proliferación de los sistemas de enseñanza abiertos a las recomendaciones y la retroalimentación mediante páginas sociales y académicas relacionadas.
- f) Se multiplicaba la cantidad de usuarios.
- g) Posibilidad de trasladar los contenidos curriculares del soporte digital al soporte audiovisual y de insertar en las plataformas digitales los contenidos audiovisuales.
- h) Posibilidad de acceder a determinados fragmentos de los productos audiovisuales, de obtener información y tener control sobre el minutaje, determinando los minutos indicados y remitiéndose a ellos.
- i) Facilidad de almacenamiento del material audiovisual. Posibilidad de descarga para que cada profesor o estudiante pudiera utilizarlo como quisiera y cuando quisiera, adaptándolo a su propia metodología y a sus condiciones.
- j) Posibilidad de crear un entorno audiovisual transformable, actualizable –que el profesor pudiera adaptarlo a sus necesidades- y no un material cerrado.

A fin de contar con una metodología estandarizada que planteara criterios de estructura, fondo y forma unificados, se delimitaron una serie de puntos a satisfacer, entre los que se incluyeron, por orden de abordaje, la delimitación de las causas del problema global y sus comportamientos en términos concretos, explícitos y específicos, justificando su tratamiento, e identificando la oportunidad de mejora, y utilizando, para

su mejor comprensión, herramientas como el diagrama de Ishikawa, integrando así una metodología que identificaba las causas raíces de los problemas y permitía trazar posibles alternativas de acción.

Así, a punto de partida del problema de investigación, justificado el mismo con los hallazgos encontrados en las fases cualitativa y cuantitativa de la investigación, se delimitó un grupo de causas-problemas que derivaron en la problemática principal de investigación. Las mismas fueron agrupadas en cuatro bloques temáticos organizados, según su naturaleza, en factores materiales y humanos, métodos y modos de organización, tal y como se representa en la Figura 46, correspondiente a un diagrama causa-efecto.



Figura 46. Diagrama causa-efecto en torno al problema global de una educación audiovisual poco satisfactoria

Tal y como puede verse en el diagrama, el mayor número de causas desfavorables que tributaban al problema global de una educación audiovisual poco satisfactoria, se

halló en torno a los Métodos y Modos de Organización del sistema en estudio, seguidos por las dificultades propias del desempeño del factor humano –docente y estudiantil- y ya, en menor grado, todo lo relacionado con el factor material donde, a pesar de encontrarse causas de peso como la adversidad económica imperante, ello no obstaculizaba la puesta en práctica de la iniciativa.

7.2. Propuesta de mejora

Las nuevas condiciones sociales, económicas y tecnológicas exigen de los sistemas educativos actuales un cambio radical en cuanto a los contenidos –el qué aprender- las formas –el cómo aprender – e, incluso, en la dinámica de aprendizaje. Estos cambios radicales difícilmente puedan asumirse con eficacia desde la actual forma de organizar la educación reglada –con base en la utilización de libros de texto, programas obsoletos y profesores en horarios fijos cerrados, con limitantes físicas de espacio, cupo y distancia. Modos de hacer que, con frecuencia, permanecen vigentes cuando se insertan iniciativas de mayor calado, tal y como se ha visto en la investigación que sustenta el presente estudio.

A nueve años del Programa Audiovisual cubano, superados los tiempos en que se asumían los medios audiovisuales por su poder técnico y las potencialidades de su lenguaje de imágenes y sonidos, considerando que con su uso encartonado se resolverían todos los problemas en la formación de docentes y las carencias en el trabajo escolar, se está en condiciones de desarrollar un proyecto que abarque desde el fomento del sano entretenimiento, la incorporación y el desarrollo de iniciativas audiovisuales dirigidas a modificar conductas y hábitos de vida negativos, hasta una propuesta de connotada solidez que constituya un apoyo fundamental del sistema educativo nacional, de la labor docente del profesorado y del aprendizaje activo del

alumnado. Esto se hace cada vez tan necesario como posible en los diversos niveles educativos existentes o por existir.

La siguiente propuesta de mejora para la Televisión Educativa Cubana, pretende instituirse como una promesa de reorganización de métodos y modos de hacer, orientada en **torno a dos acciones concretas, paralelas y de impulso sinérgico:**

- a) La creación de una Red Nacional de Centros de Medios Audiovisuales para la Educación (CMAE).
- b) El fomento de la convergencia mediática como modelo de gestión de los procesos educomunicativos de perfil audiovisual.

Ambas líneas de acción tributan a un fin estratégico común: sustituir las actuales relaciones de aprendizaje, principalmente pasivas (descarga de documentales, visionado pasivo y acrítico), por prácticas activas más enriquecedoras (que van desde el fomento de un aprendizaje activo y participativo, hasta el desarrollo de modos de expresión en términos audiovisuales que abarquen la edición, el procesamiento de imágenes y la realización de videos para ser televisados).

7.2.1. La creación de una red nacional de centros de medios audiovisuales para la educación (CMAE)

La incorporación de esta iniciativa permitirá actuar directamente sobre los problemas generados por las deficiencias halladas en cuanto al desempeño del factor humano, los métodos y los modos de organización de la televisión educativa vigente, así como generar una infraestructura más flexible que permita sortear las dificultades económicas y materiales (como las inherentes a la generación y distribución del material impreso, la tardanza en el envío de las guías de asesoramiento y las dificultades estructurales y técnicas propias de cada centro y del lógico deterioro de los recursos asignados a las unidades escolares).

La creación de una red de Centros de Medios Audiovisuales para la Educación, amparadas por políticas institucionales y municipales y orientadas a sistematizar enfoques en torno a la educación audiovisual, actuando como centros regionales en los que se desarrollen, de forma permanente, programas integradores de enseñanza y alfabetización en medios, impulsaría la génesis de un banco de recursos y una red de casas matrices mucho más accesibles a profesionales de medios, docentes y educandos (lo que supondría una importante atenuación de las dificultades y demoras existentes en materia de asesoramiento).

La creación de estos centros a nivel local respondería, en primer lugar, a la realidad de que muchas unidades educacionales no cuentan con los recursos materiales, documentales y humanos necesarios para iniciar la tarea de manera autónoma. En segundo lugar, es imprescindible también ejercer una labor de monitoreo cercano sobre el proceso, mediante la gestión territorial (provincial y municipal), con un número de escuelas asignadas a cada centro para desarrollar su acción y con la correspondiente asignación de recursos.

Estos centros deben contar con una sede central nacional para la rectoría y supervisión de las actividades y con filiales municipales y provinciales adjuntas al Ministerio de Educación (lo que se constituye como la mejor manera de dar al traste con la estructura organizativa simple y emergente de que adolece el sistema de la televisión educativa actual). Tratándose, pues, de crear con la red de centros interconectados y organizados de manera jerárquica, una plena autonomía de innovación y gestión a la hora de darle cumplimiento a las estrategias trazadas.

La centralización es una característica inherente al sistema educacional cubano, que resulta favorable al establecimiento de un sistema de educación homogéneo a nivel nacional y facilita considerablemente la consecución de los fines propuestos, unifica

perfiles y favorece la orientación y control de las actividades docentes y educativas. También la centralización, tal y como está diseñada, se acostumbra a ver como algo indisolublemente ligado y fuertemente dependiente del carácter estatal absoluto de la educación y de las iniciativas correlacionadas al proceso de enseñanza-aprendizaje en el país, lo que en el caso de la televisión didáctica resulta un factor favorable que también acarrea limitaciones.

En el entorno actual, y en lo que a intereses educativos se refiere, se ha visto que el mantenimiento de una televisión pública es esencial para el sostenimiento de iniciativas de este corte, pues, como la experiencia internacional ha demostrado, existe un peligro real de oligopolio vertical y horizontal del mercado en las televisiones privadas, donde las funciones políticas y sociales de la comunicación han sido escasamente atendidas por los operadores comerciales.

Pero un rasgo fundamental del servicio público tiene que ver también, como está fácticamente demostrado, con la independencia y autonomía de gestión. Y la Televisión Educativa Cubana está demasiado centrada en la transmisión bancaria de conocimiento desde una sede central, quedando un poco en menoscabo su función de medio de divulgación de las manifestaciones artísticas, expresivas y comunicativas que constituyen el acervo cultural de todas las comunidades representadas en el mapa social del país, abordando asuntos tanto universales como locales.

Luego, un cierto nivel de descentralización, en el caso que nos ocupa, sería bienvenido para la potenciación de iniciativas contextuales en la actualidad menospreciadas. Empero, dicha descentralización no debe realizarse a desmedro del carácter público del sistema y sí a tenor de su carácter excesivamente dependiente y supeditado a una jerarquía central.

Contemplando todos estos elementos, la nueva estructura organizativa que se propone, resultaría común y paralela a la estructura del sistema educacional –también organizado en sectoriales de educación central, provinciales y municipales- y lejos de significar una ruptura con el ordenamiento del aparato público-estatal, funcionaría como un mecanismo integrado que abarcaría, desde su perfil educomunicativo, las diferentes esferas de la vida social y educativa de la nación, y que tributaría al trabajo colectivo y sostenido en la alfabetización en medios.

Los Centros de Medios Audiovisuales para la Educación (CMAE), responderían a la necesidad de pensar la televisión desde una perspectiva de integración en educación, lo que supondría analizar las complejas relaciones existentes entre el paradigma educativo preexistente, las nuevas demandas de la escuela, las tecnologías de la información y la comunicación en sí mismas y la innovación como fenómeno; elementos que pueden ser aglutinados en dos dimensiones (la pedagógica y la social) y en dos contextos (el macro y el micro) y una vez abordados, trazar objetivos que planteen acciones concretas, factibles y logrables a corto mediano y largo plazo.

Por supuesto, el primer aspecto a considerar, incluso antes de la propia instauración de los centros, debe ser el dar respuesta a la falta de orientación hacia objetivos generales y específicos puntuales y concretos, identificados como necesidades acuciantes del sistema (establecimiento de objetivos claros, precisos y correspondientes con problemas de peso) para así definir y concretar tareas en los niveles de acción fundamentales.

Muy recomendable resulta también seguir una metodología para organizar sistemáticamente las fases de trabajo de estas entidades (establecimiento de una metodología de trabajo por etapas), yendo de menos a más en la profundización del saber hacer y elevando, cada vez más, el logro de los objetivos.

En concordancia con los principales factores negativos encontrados en nuestra investigación, pueden señalarse entre las principales líneas de acción de estos centros, las siguientes:

- a) Generar competencias específicas para leer y producir mensajes. Ganar en la generación de mensajes audiovisuales concretos y eficientes para el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo de un lenguaje televisivo de alto nivel y calado didáctico y estético.
- b) Impulso de la alfabetización informacional –audiovisual, digital, mediática-, con vistas a consolidar el dominio de las técnicas y de los diversos lenguajes que la tecnología moderna impone dominar.
- c) Fomentar el principio de la educación audiovisual como sistema de aprendizaje permanente de la sociedad.
- d) Partir del principio de que la mejor estimulación es hacer a los implicados partícipes del proceso.
- e) Desarrollo de una perspectiva pluridisciplinaria que integre los niveles local, regional y nacional, y permita y posibilite el trabajo colaborativo entre el mayor número posible de entidades (crear canales de relación y de colaboración con otros centros y organismos, fomentar la puesta en marcha de proyectos de colaboración con las radios, la prensa plana, los organismos culturales y de servicio público).
- f) Fomentar programas de interacción entre el mundo de la educación y de los medios en todas y cada una de los niveles educativos y especialidades del hacer humano posible (acción dirigida a eliminar la prevalencia de un modelo de producción dependiente, parcelario, endógeno y excesivamente centralizado).

- g) Favorecer el desarrollo de la integración y sistematización teórica. Luchar contra la tendencia a fomentar realizaciones empíricas a partir de las experiencias aisladas de los educadores y directivos convocados ocasionalmente (contrarrestar el empirismo emergente).
- h) Generar y fomentar la producción de una amplia oferta territorial de productos educativos de dinámico diseño y excelencia didáctica que llamen la atención al mayor número de espectadores (lo que también contribuirá a estimular la acogida docente y estudiantil del medio como herramienta de la didáctica).
- i) Organizar y promover la realización de seminarios, conferencias, festivales donde se ofrezca formación y facilidades para la producción de materiales audiovisuales, así como asistencia a los problemas de producción de materiales propios (actuando directamente sobre los problemas existentes en la formación inicial y continua del docente en torno a estos temas y tratando de solucionar, en la medida de lo posible, las dificultades de los maestros emergentes con insuficiente preparación en este ámbito).
- j) Servir de proa y de aliados en la batalla por la toma de medidas concretas contra el vacío curricular en los procesos de formación de docentes en materia de medios de enseñanza y, en especial, en la utilización de medios audiovisuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ayudando a incrementar el número de horas teórico-prácticas dedicadas a estos temas, con iniciativas llevadas a cabo desde los propios centros (luchar por la implantación de políticas que posibiliten acciones concretas encaminadas al cambio de diseños curriculares que conduzcan a la erradicación de los problemas en la formación inicial y continua del docente).
- k) Estimulación del profesorado con vistas al enraizamiento de hábitos docentes de investigación, de modo que no se desaproveche el enorme caudal de

experiencias innovadoras que los docentes poseen y ponen en práctica, teniendo como objetivo primordial erradicar la falta de titulaciones científicas (servir de canal para atenuar la falta de investigación docente y la escasez de titulaciones científicas).

l) Fomentar la investigación por medio de programas ramales de impulso estatal –que ya existen en otras especialidades- orientados al estudio de los principales problemas que afronta la esfera educomunicativa nacional: la falta de profundización teórico-práctica en el campo de la Comunicación Educativa y escasez de aportes teórico-metodológicos en dicho ámbito de estudio, como primera materia troncal contra la vaguedad conceptual, la inconsistencia teórica y la escasa sistematización del objeto de estudio, incluyendo, paulatinamente, dentro de las líneas prioritarias de la política científica de Investigación y Desarrollo (i+D+I) el diseño, producción, análisis y evaluación de la programación educativa (lo que es influir políticamente en la toma de medidas concretas contra la falta de investigación en torno a estos temas).

m) Contrarrestar la desfavorable acogida del estudiantado y cuerpo docente, trabajando en el sentido de la estimulación estudiantil y del profesorado, a partir de estudios motivacionales previos, nacionales y de contexto, que culminen con el diseño de los procedimientos adecuados a llevar a cabo para que los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje sean capaces de comunicarse utilizando códigos y elementos expresivos eficaces.

n) Combatir la monoproducción y la monotonía (como el que sea la teleclase la principal y casi única modalidad de programa educativo), desarrollando una oferta amplia de géneros y variables alternativas audiovisuales que respondan a las

necesidades y a las especificidades lectoras del mayor número posible de espectadores.

o) Establecer regímenes de producción y de acción estrechamente vinculados a parámetros presupuestarios estrictos, organizados por períodos y que, pese a su carácter de servicio público, no desatienda la búsqueda de financiamiento externo, orientándose hacia la concienciación de la televisión educativa como un bien meritorio que debe estar financiada directamente por los ciudadanos y, en tal sentido, promover también la consideración de que la televisión de calidad cuesta, porque la televisión de calidad vale y porque las inversiones en este sentido, son favorablemente revertidas a corto, mediano y largo plazo (lo que daría al traste con la cultura de producción desasida de los imprescindibles análisis de costos).

p) Incluir dentro del fin social de los Centros de Medios Audiovisuales la realización de estudios de audiencia en torno a los productos educativos emitidos nacional y localmente. Tomar en cuenta, aunque siempre con flexibilidad, los índices de audiencias obtenidos y relacionarlos con estudios a profundidad de los fenómenos de recepción que ocurran en torno al producto audiovisual.

q) Establecer una estrategia de evaluación interna –capitaneada por los centros hacia el interior de los mismos y hacia las unidades escolares que le son inherentes- y una estrategia de evaluación externa -de varios centros entre sí, así como del Centro Nacional hacia los centros municipales y las escuelas asignadas- que sea continua y sostenida en el tiempo y que se combine y contraste con los estudios de audiencia regionales y nacionales.

r) Contemplar medidas de protección y democratización en el acceso a los contenidos (eliminación de las discrepancias por diferencias de asignación de

recursos, asistencia técnica y atención a las necesidades de los diferentes hábitats y niveles educativos).

s) Velar por el estricto cumplimiento del rasgo fundamental del servicio público de televisión, que es la provisión de programas para toda la población, independientemente de su localización geográfica o situación económica y atender las necesidades de desarrollo cultural y de educación reglada de los sectores de población más necesitados (ya sea por cuestiones de contexto, o por constituir sectores afectados por el escaso poder adquisitivo y discapacidades de diverso orden). Lo que posibilitaría la promoción de un entorno sociolaboral más equitativo y solidario.

t) Iniciar un proceso paulatino de descentralización de las infraestructuras y la producción y enfoque de los contenidos, impulsando y desarrollando la participación local y regional y asimilando cuanta iniciativa enriquecedora quiera sumarse.

u) Aprovechar al máximo las facilidades que brindan los contextos. Partir del hecho de que incorporar los medios audiovisuales al proceso pedagógico y tener los resultados esperados en el aprendizaje, depende más de su contexto de uso y del desempeño del docente del aula que del propio proceso de producción y del resultado mismo del producto (representación de los contextos).

v) Ayudar a contrarrestar el deterioro de los elementos tecnológicos, puestos a disposición de los centros y los docentes con entrenamientos en el uso correcto y cuidadoso de los mismos, sumado a la generación de innovaciones que permitan extender el tiempo útil de los equipos, para así amortizar las inversiones realizadas.

- w) Erigirse como un observatorio que contemple y presagie, en la medida de lo posible, las tendencias, retos y dificultades inherentes al sector.
- x) Protagonizar el proceso de inserción de la convergencia mediática como modelo de gestión de los procesos educomunicativos de perfil audiovisual.

7.2.2. El fomento de la convergencia mediática como modelo de gestión de los procesos educomunicativos de perfil audiovisual.

La acción de esta iniciativa permitirá actuar sobre los problemas generados a partir de las carencias materiales, los métodos y los modos de organización, incidiendo favorablemente en el factor humano.

El proceso de confluencia de los medios tecnológicos en un soporte digital como Internet (convergencia mediática), basado en el procesamiento, almacenamiento, difusión, emisión y recepción de la información digital a través de redes de comunicaciones, ofrece, con la posibilidad de acceso a los medios integrados, una redimensión del proceso comunicativo que desemboca en un sinfín de posibilidades antes apenas soñadas.

Con el uso conveniente de la convergencia de medios, el proceso de aprendizaje no sólo se completa sino que da entrada directa al campo de acción y a la puesta en práctica del hacer creativo, poniendo fin al sentido perpetuamente unidireccional y a la transmisión bancaria de conocimiento.

Con esta nueva estrategia que la tecnología posibilita, cada persona puede convertirse en autora o coautora de contenidos, lo que no sólo favorece el trabajo colaborativo, sino que potencia la interactividad, a pesar de la distancia.

Este sistema de gestión permite, asimismo, atenuar las circunstancias de carestías materiales, tan patentes en los ámbitos de funcionamiento analógico cubanos, con sistemas de producción en extremo dependientes de los recursos tecnológicos y

materiales, hasta el momento y en lo fundamental desconectados unos de otros. La confluencia de varios medios en uno, la facilidades en la toma de imágenes y realización de videos, abaratarán y democratizado la producción audiovisual a escalas jamás pensadas.

Así, la implantación de un sistema de confluencia mediática, podría solucionar, desde el mismo inicio de su gestión, la excesiva dependencia del material impreso de que adolece el modelo cubano. Paralelamente, la falta de recursos propios ya no sería tan sustantiva, puesto que los modos de producción habrán cambiado y las dificultades estructurales y técnicas serían mucho más fáciles de sobrellevar. Los problemas de sobrematrícula y falta de personal docente ya no serían los mismos con las posibilidades de multiplicar audiencias, de estimular el aprendizaje interactivo, autónomo y a distancia, con el uso de Internet y la integración de los e-medios.

La posibilidad de utilización de las tecnologías a cualquier hora, en cualquier momento e insertas en minúsculos dispositivos de reproducción y almacenamiento, ayudaría a asociar cada vez más la idea de que si la tecnología puede acompañar al individuo hasta donde se desplace, la educación también puede y debe hacerlo.

En este sentido, los objetivos a plantearse en este campo de acción, podrían resumirse en los siguientes:

- a) Potenciar el trabajo convergente desde los medios más tradicionales a las más modernas tecnologías, sin reducirlos a la mera sumatoria de elementos didácticos y tecnológicos, sino desde la comprensión de que la convergencia de medios es un proceso que irá cobrando forma día a día, que resultará un proceso complejo, contenedor de múltiples dimensiones (tecnológicas, lingüísticas, profesionales, institucionales, comunicativas, culturales) y que depende del diseño

de instrumentos y de establecer procesos de creación compartidos que establezcan prácticas vinculatorias entre la sociedad y los centros escolares.

- a) Establecer los tipos y niveles de comunicación para los tipos de instrumentos que se desea permitan el trabajo en convergencia.
 - b) Iniciar la preparación de cara al proceso de adaptación al entorno digital que agota el modelo analógico.
 - c) Fomentar y orientar la integración (audioescritovisual) de los lenguajes.
 - d) Desarrollar sitios web, e-book, boletines, revistas, bases de datos y productos multimedias que ofrezcan contenidos de interés para el gran público y para los públicos específicos de los diversos niveles, esto es la creación de una plataforma *online* actualizada y dinámica, orientada a la estimulación del aprendizaje *online* colaborativo, autónomo y a distancia del alumnado y del cuerpo docente.
-
- a) Establecimiento de una política de investigación para la producción que integre las diferentes áreas de conocimiento y promueva una mayor interrelación entre las mismas, generando modelos de investigación participativos e incluyentes.
 - b) Generar una plataforma *online* (página web, revista de investigación digital) prestigiosa y acreditada, que haga visible los aportes y las investigaciones sobre televisión en convergencia con otros medios.
 - c) Establecimiento de un Departamento Comercial *online* que permita la difusión a gran escala –internacional incluso- de los mejores productos audiovisuales.
 - d) Establecer sistemas de selección y programación de contenidos para la nueva televisión, el multimedia y la red.

- e) Tomar en cuenta las adversidades de la convergencia (la primacía de criterios mercantilistas en el diseño de los e-medios al uso, persistencia de barreras digitales para las personas con discapacidad visual y auditiva, predominio de estándares y formatos de propietarios que obligan al pago por canon de uso, agudización del problema de la red como un entorno inseguro y vulnerable a la manipulación, mal uso y abuso informativo, dificultad para rescatar las bases de datos creadas con tecnologías obsoletas, dudosa perdurabilidad de los soportes de almacenamiento de datos en el tiempo).
- f) Tomar en cuenta las adversidades contextuales (escaso ancho de banda, limitaciones en la operatividad de los protocolos de interconexión, pobreza en las prestaciones multimedia de muchos ordenadores).
- g) Fomentar e implementar la proyección supranacional de la propuesta.

Quedan descritos así, el conjunto de elementos e iniciativas que se proponen como pautas para la mejora de los problemas detectados en el modelo teleeducativo cubano. Tras lo que, se espera, constituya este un aporte científico de utilidad, con una metodología activa y dialéctica que establezca las bases para el desarrollo de una verdadera pedagogía de la comunicación

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboites, H. (2007). Tratado de Libre Comercio. Educación y Educación Superior. El caso de México. Un antecedente para América Latina. *Perfiles educativos*, 29(118), 25-53. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982007000400003&lng=es&nrm=iso
- Abrantes, J.C. (1995): De angústia à mestiçagem. En J. Abrantes, C. Coimbra y T. Fonseca. (comps.), *A imprensa, a rádio e a televisão na escola*, (9-15). Lisboa: Instituto de Inovação.
- Aguaded, J.I. (1995). La educación para la comunicación. La enseñanza de los medios en el contexto iberoamericano. En J.I. Aguaded y J. Cabero (comps.) *Educación y medios de comunicación en el contexto Iberoamericano*, (19-30) Huelva, Universidad Internacional de Andalucía.
- Aguaded, J.I. (1999). *Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva*. Barcelona: Paidós.
- Aguaded, J. I. (2002). *Aulas en la pantalla: presente y futuro de la televisión educativa*. Huelva: Grupo Comunicar.
- Aguaded, J.I. (2002). Europa ante la Educación en Televisión y Medios de Comunicación. En *Libro interactivo. Educación para la comunicación. Televisión y multimedia*. [CD-ROM]. Madrid: Corporación Multimedia.
- Aguaded, J. I. (2011). Niños y adolescentes: nuevas generaciones interactivas. *Comunicar*. (18)36, 7-8. doi: 10.3916/C36-2011-01-01
- Aguaded, J.I. y Cabero, J. A. (1995). *Educación y medios de comunicación en el contexto iberoamericano*. Huelva: Universidad Internacional de Andalucía
- Alba, V. y Ruiz, N. (2004). *Muestreo Estadístico*. Oviedo: Septem Ediciones.
- Alfonso, M. (2007). El profesor general integral. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos52/valor-responsabilidad/valor-responsabilidad2.shtml>
- Almaguer Pérez, R. (2006). La capacitación metodológica del Profesor General Integral cubano de Secundaria Básica para la orientación educativa de la relación adolescente-comunidad. Recuperado de <http://www.ilustrados.com/tema/8874/capacitacion-metodologica-Profesor-General-Integral-cubano.html>
- Álvarez de Sotomayor, C. (1999). Qué es el Pensamiento Único. *INETemas*. 6 (16), 10-15. Recuperado de: <http://www.inetcordoba.org/Documentos/Publicaciones/INETemas/INETemas%2016.pdf>
- Ambrós, A. y Breu, R. (2011). *10 ideas clave. Educar en medios de comunicación. La educación mediática*. Barcelona: Graó.
- Aparici, R. (2002). La educomunicación a comienzos del siglo XXI. En *Libro interactivo. Educación para la comunicación. Televisión y multimedia*. [CD-ROM]. Madrid: Corporación Multimedia.

- Aparici, R. (2003). Mitos de la educación a distancia y de las nuevas tecnologías. En R. Aparici y V.M. Marí (comp). *Cultura popular, industrias culturales y ciberespacio*, (519-534). Madrid: UNED.
- Aparici, R., y García Matilla, A. (2008). *Lectura de imágenes en la era digital*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Apple, M.W. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Area, M. (1995). La educación de los medios de comunicación y su integración en el currículum. *Pixel-Bit*, 4, 5-19.
- Area, M. (2001) La igualdad de oportunidades educativas en el acceso a las nuevas tecnologías. Políticas para la alfabetización tecnológica. En F. Blázquez (comp.), *Sociedad de la información y Educación*, (121-136). Mérida: Consejo de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Area, M. (2002) “Educación y medios de comunicación”. *Web docente de Tecnología Educativa*. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de La Laguna. Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/tema2.pdf>
- Area, M. y Ortiz, M. (1995, 12 de noviembre). La educación audiovisual. ¿Otro tema transversal del currículum? *BICEP. Boletín del Centro del Profesorado de Fuerteventura*. Recuperado de: http://cete.dgtve.sep.gob.mx/snovo/pdf_investigaciones/la_educacion_audiovisual.pdf
- Arnanz, C. (2002). *Negocios de televisión. Transformaciones del valor en el modelo digital*. Barcelona: Gedisa.
- Arquette, T. (2001). Assesing the digital divide: empirical analysis of a meta-analytic framework for assesing the current state of information and communication system development. Comunicación presentada al *Simposio de la International Association of Mass Communication Research*, Austin, Texas.
- Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana (1996). Noticias de la Asociación, 3. Madrid: ATEI.
- Avendaño, C. (2011). Televisión y sus nuevas expresiones. *Comunicar*. 18(36), 10-14. doi: 10.3916/C36-2011-02-00
- Barranquero, A. (2007). Concepto, instrumentos y desafíos de la educomunicación para el cambio social. *Comunicar*. 15(29), 115-120. Recuperado de: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=29&articulo=29-2007-19>
- Barreto, I. (2004). El uso de la Televisión educativa y el video en la escuela. En García Batista (comp.), *Temas de introducción a la formación pedagógica*. (27-46). La Habana: Pueblo y Educación.
- Barreto, I. y Hernández, P. (2005). Hacia una Pedagogía del audiovisual: la experiencia cubana. Congreso Internacional Pedagogía. La Habana: Palcograf.
- Barreto, I. (2006). Modelo pedagógico para la producción de la Televisión Escolar. (Tesis inédita de doctorado). *Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño*, La Habana.
- Barreto, I. (2007). Medios audiovisuales e investigación en la escuela: el qué, el para qué y con quiénes. IPLAC. Publicación Latinoamericana y Caribeña de Educación, 2. Recuperado en:

http://revista.iplac.rimed.cu/index.php?option=com_content&task=view&id=58&Itemid=29

- Bartolome, A. (1999). Vamos a trabajar juntos. El video estimulador del aprendizaje y animador de dinámicas de grupo. En A. Bartolome. *Nuevas Tecnologías en el aula. Guía de supervivencia*, (161-193). Barcelona: Graó.
- Bazalgette, C. (1993). La enseñanza de los medios de comunicación en la enseñanza Primaria y Secundaria. En R. Aparici (coord.), *La revolución de los medios audiovisuales*, (113-134). Madrid: Ediciones La Torre.
- Bazalgette, C. (2007). La educación en los medios en el Reino Unido. *Comunicar*. 25(28), 33-41. Recuperado en: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=28&articulo=28-2007-05>
- BBC (2004). *Building Public Value. Renewing the BBC for a Digital World*. London: BBC.
- BBC (2008). *BBC Annual Reports and Accounts 2007-2008*. London: BBC.
- BBC (2009). *BBC Annual Reports and Accounts 2008-2009*. London: BBC.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2001). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Bernal, E. J. (2008). *La brecha digital*. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos30/brecha-digital/brecha-digital.shtml>
- Bernal, Y. y Sánchez, J. (2000, noviembre). Una alternativa metodológica para estimular la enseñanza de la historia en la enseñanza secundaria contemporánea. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. 2 (21). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/21/bvss.htm>
- Bisquerra, R. A. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blázquez, F. (1994). Propósitos formativos de las nuevas tecnologías de la información en la formación de maestros. En F. Blázquez, J. Cabero y F. Loscertales (comps.), *Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación para la Educación*, (257-268). Sevilla: Alfar.
- Blázquez, F. (2001). La sociedad de la información y de la comunicación. Reflexiones desde la educación. En F. Blázquez (comp.), *Sociedad de la información y Educación*, (13-29). Mérida: Consejo de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Blázquez, F. (2001b). Profesores y alumnos en la sociedad de la información. Una reconsideración de sus respectivos papeles. En F. Blázquez (comp.), *Sociedad de la información y Educación*, (213-240). Mérida: Consejo de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Boletín de noticias OEI (1996). Proyecto Forciencias. Curso de Formación para Profesores de Ciencias en la Televisión Educativa Iberoamericana, (2). Recuperado de: <http://www.oei.org.co/oeimad/noti18.htm>
- Bordieu, P. (1999). *Contrafuegos*. Madrid: Anagrama.
- British Film Institute (Ed.) (1996): *BFI Publishing. Books and Educational Resources*. Londres, BFI.

- British Film Institute, CLEMI, UNESCO y Conseil D'Europe (Eds.). (1990). *Nouvelles orientations dans l'éducation aux médias. Colloque de Toulouse*. Londres: BFI.
- Buckingham, D. (1999). The Place of Production. Media Education and Youth Media Production in the UK. En C. Von Feilitzen y U. Carlsson, (Eds.), *Children and Media. Image, education, participation*, (205-218). Göteborg: UNESCO/Göteborg University.
- Buckingham, D. (2000): *Crece en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata.
- Buckingham, D. (2005). Educación en medios. Barcelona: Paidós.
- Bullaude, J. (1970). Televisión educativa en América Latina: problemas y perspectivas. En A.E Koenig, y Hill, R.B, *Televisión Educativa: Presente y Futuro*, (VII- XXII). Buenos Aires: Troquel.
- Bryant, J. y Bryant, A. (2001). *Television and the American family* (2da. ed). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cabero, J. (1989): *Tecnología educativa: utilización didáctica del vídeo*. Barcelona: PPU.
- Cabero, J. (1993): *Investigaciones sobre la informática en el centro*. Barcelona: PPU.
- Cabero, J. (1994). Retomando un medio: la televisión educativa. En J. Cabero (comp.), *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa*. (161-193). Sevilla: CMIDE del Excmo. Ayuntamiento de Sevilla/Secretariado de Recursos Audiovisuales de la Universidad de Sevilla.
- Cabero, J. (1995). Televisión: usos didácticos convencionales. En J. L. Rodríguez y O. Sáenz (comps.), *Tecnología Educativa: Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación*, (213-232) Alcoy: Marfil.
- Cabero, J. (1998): Usos e integración de los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías. En Pérez Pérez, R. (coord.), *Educación y tecnologías de la información*, (47-67). Oviedo: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Cabero, J., Duarte, A. M^a, Romero, R., Córdoba, M., Pérez Díez de los Ríos, J. L. (1995). Predisposiciones hacia la televisión/vídeo y libro: su relación con algunas variables. Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación. (4), 77-89. Recuperado de <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n4/n4art/art46.htm>
- Cabero, J. (2001). La sociedad de la información y el conocimiento. Transformaciones tecnológicas y sus repercusiones en la educación. En F. Blázquez (comp.), *Sociedad de la información y Educación*, (59-87). Mérida: Consejo de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Cabero, J. (2002): La televisión educativa: aspectos a contemplar para su integración curricular. Conferencia impartida en *Teleseminario EDUSAT-ATEI. La televisión educativa interactiva*. México DC: ATEI e ILCE.
- Cabero, J., Duarte, A.M., Romero, R., Cebreire, B., Pérez, J.L. y Garrudo, R. (1993). Esfuerzo mental y percepciones sobre la televisión/vídeo y el libro. En *Pixel Bit* 4, 77-89.
- Cabero, J., Duarte, A. y Barroso, J. (1999). La formación y el perfeccionamiento del profesorado en nuevas tecnologías: retos hacia el futuro. En J. Ferrés y P. Marquès

- (comps.) *Comunicación Educativa y Nuevas Tecnologías*, (36/21-36/32")
Barcelona: Praxis.
- Camacho, K. (2005). La brecha digital. En A. Ambrosi, V. Peugeot y D. Pimienta (coords.), *Palabras en juego: Enfoques multiculturales sobre las sociedades de la información*, (50-64). París: [C & F Éditions](#).
- Cancio, C. (2011). El desarrollo de la competencia comunicativa en la formación de docentes. Instituto de Información Científica y Tecnología: E-Prints Repositorio Territorial BNCT. Recuperado de <http://eprints.idict.cu/84/>
- Carpenter, E. y McLuhan, M. (1974). *El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de comunicación*. Barcelona: Laia.
- Casado, J. M. (1996). Canal Sur y el desarrollo de la televisión educativa andaluza. En *Comunicar*. 4 (6), 57-62. Recuperado de: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=6&articulo=06-1996-12>
- Charicov, A. (1992). Education aux médias dans l'ex-URSS: un bref historique. En C. Bazalgette, E. Bevort y J. Savino (comps.), *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations*, (176-180). París: Clemi/Bfi/Unesco.
- Castaño, C. (1994). *Análisis y evaluación de las actitudes de los profesores hacia los medios de enseñanza*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Castells, M. (1996). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red, Volumen I*. Madrid: Alianza.
- Castell, M. (2003). *La galaxia internet*. Barcelona: Debolsillo.
- Castells, M (2009). Informacionalismo, redes y sociedad red: una propuesta teórica. En Castells, M. (ed.), *La Sociedad red: una visión global*, (27-79). Madrid: Alianza
- Cea D'Ancona, M. A (2009). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Cebrián, M (1991). Los vídeos didácticos: claves para su producción y evaluación. En Grupo de Tecnología Educativa. Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/135.pdf>
- Cebrian, M. (1994). Los vídeos didácticos: claves para su producción y evaluación, En *Pixel-Bit* 1, 31-42.
- Cebrián, M. (2004). *Modelos de televisión: generalista, temática y convergente con internet*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cennamo, K. (1993). Learning from video: factors influencing learner' preconceptions and invested mental effort. *ETR&D*. 41 (3), 33-48.
- CENECA (1992). *Educación para la comunicación. Manual Latinoamericano*. Santiago de Chile: CENECA/UNICEF/UNESCO.
- Cerezal, J. y Leal, H. (2003). *El impacto de la programación de teleclases para la Secundaria Básica durante su implementación experimental. Un estudio de caso*. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

- Chaparro, M. (2003). Alternativas en la comunicación para el desarrollo. En R. Aparici y V.M. Martí. *Cultura popular, industrias culturales y ciberespacio*, (255-271). Madrid: UNED.
- Chomsky, N. y Ramonet, I. (2008). *Cómo nos venden la moto. Información, poder y concentración de medios* (25 º ed.). Barcelona: Icaria
- CLEMI (Ed.) (1996): Ciudadano del mañana. En *Presentación del CLEMI*, (1-4). París: Editor.
- Compaine, B. M. (2001). *The Digital Divide. Facing a crises or creating a myth?* Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Clark, R.E. (1983). Reconsidering Research on Learning from Media. *Review of Educational Research*, 53 (4), 445-459.
- CLASE (2010, 20 de octubre). BBC learning: inspirando el aprendizaje. Recuperado de: <http://clase.org.mx/es/?p=1536>
- Climet, T. y Molina, L. (1987). *La incorporació del vídeo a l'èscola*. Barcelona, Serveis de Cultura Popular.
- Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI), Declaración de Principios. (2003). *Construir la sociedad de la información: Un desafío mundial para el nuevo milenio*. En *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, 6. Recuperado en: <http://www.oei.es/revistactsi/numero6/documentos01.htm>
- Dahl, A.G. (1992). Produire des informations. En C. Bazalgette, E. Bevort, y J. Savino (comps.), *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations* (60-64). París: CLEMI/BFI/UNESCO.
- De Korte, D. A. (1969). *La televisión en la educación y la enseñanza*. Madrid: Paraninfo.
- Del Pino, J. R. y Martínez Ruiz, F. J. (2005). De la televisión en la escuela a la televisión para la escuela. *Comunicar*, 13(25). Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=25&articulo=25-2005-173>
- Del Val (2000). *Amigos o enemigos: la televisión y la escuela*. En *Cuaderno de Pedagogía*, 296, 15-19.
- Demo, P. (1988). *Ciencias Sociales y calidad*. Madrid: Narcea.
- Desimoni, C. (1992). Des pionniers de l'éducation aux médias: l'expérience du canton de Vaud. En C. Bazalgette, E. Bevort y J. Savino (comps.), *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations* (43-53). París: CLEMI/BFI/UNESCO.
- Dirección general de materiales y métodos educativos SEB y N-SEP (2004). Situación actual de la Telesecundaria mexicana. *Educación 2001*, (11), 27-32.
- Dirección General de Materiales Educativos (2010). En *La telesecundaria en México. Un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. Recuperado de: http://www.telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/archivos_index/B-HISTORIA-TELESECUNDARIA.pdf

- Dieuzeide, H. (1963). La télévision scolaire, ses tendances actuelles et ses perspectives. Comunicación presentada en *Seminario para productores y realizadores de emisores telescolares*. Suiza, Basilea.
- Diez, A. (2007). *Los contextos de la manipulación*. En R. Aparici, A. Diez y F. Tucho (comps.), *Manipulación y medios en la sociedad de la información*, (35-58). Madrid: Ediciones La Torre.
- Domene, S. y Hernández, M.J. (1994). Otra forma de aprender en geología: elaboración de un vídeo. En *Enseñar y aprender la actualidad con los medios de comunicación*, (128-130). Huelva: Grupo Pedagógico andaluz "Prensa y Educación".
- Escudero, J.M. (1992). La escuela como espacio de cambio educativo: estrategias de cambio y formación basadas en el centro escolar. En J.M. Escudero y J. López (comps.), *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*, (263-299). Sevilla: Arquetipo Ediciones.
- Escudero, J. (2001) La educación y la sociedad de la información: cuestiones de contexto y bases para un diálogo necesario. En F. Blázquez (comp.), *Sociedad de la información y Educación*, (29-59). Mérida: Consejo de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Egly, M. (1984). *Télévision didactique*. Paris: Editleg.
- Faus Belau, A. (1973). *La radio: Introducción a un medio desconocido*. Madrid: Biblioteca Universitaria Guadiana.
- Ferrés, J. (1994). *Televisión y Educación*. Barcelona: Paidós
- Ferrés, J. (1997). *Video Educativo*. Barcelona: Paidós
- Ferrés, J. (2003) El estilo comunicativo en la televisión educativa. En *Red Digital*, 4. Recuperado de: http://reddigital.cnice.mecd.es/4/firmas/ferres_ind.html
- Fernández González, S. (2006). El teleprofesor... ¿profesional del medio televisivo o educador? *Ciencias Pedagógicas*, (1), 21-31. Recuperado de http://www.cienciaspedagogicas.rimed.cu/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=34&Itemid=40
- Fernández Medina, F. J. (2004). *Perspectivas de desarrollo de un espacio audiovisual en los países del cono sur de América Latina: Elementos para un análisis y diagnóstico de la televisión*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- FLACSO y Educa (2011, 28 de octubre). La educación apenas recibe el 1.9% del PIB, mientras el Plan Decenal prevee un 4.09. *Acento.com.do*. Recuperado de: <http://www.acento.com.do/index.php/news/3941/56/La-educacion-apenas-recibe-el-1-9-del-PIB-mientras-el-Plan-Decenal-prevee-un-4-09.html>
- Flores, R. C. y Rebollar A. M. (2008, 10 de enero). La telesecundaria ante la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación* 44(7) 1-11.
- Fontcuberta, M. (2003). Medios de comunicación y gestión del conocimiento. En *Revista Iberoamericana de Educación*, (32), 95-118. Recuperado de: http://reddigital.cnice.mecd.es/4/firmas/ferres_ind.html
- Francés, M. y Cebrián, M. (1994). *Audiovisual i ensenyament. L'aprofitament didactic del video*. Valencia: Universitat de València.
- Francés, M. (2003). *La producción de documentales en la era digital*. Madrid: Cátedra

- Francés, M. (2005). ¿Es posible la televisión educativa en la multidifusión digital? Comunicar. 13 (25), 50-58. Recuperado de: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=25&articulo=25-2005-160>
- Fuenzalida, V. (1990). *Visiones y ambiciones del televidente*. Santiago de Chile: CENECA.
- Fuenzalida, V. (1992). L'éducation aux médias en Amérique Latine: développements de 1970 à 1990. En C. Bazalgette, E. Bevort y J. Savino (comps.), *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations*. Paris: CLEMI/BFI/UNESCO.
- Gaceta Oficial de la República de Cuba. (2003, 31 de enero). Texto de la Constitución de la República de Cuba, 51 (3), 8-22. La Habana: Cuba. Ministerio de Justicia. Recuperado de: <http://www.cubadebate.cu/cuba/constitucion-republica-cuba/#c5>
- Gall, E. (2005). *Prácticas educomunicativas: miradas sobre lo inacabado*. Buenos Aires: Agencia ConoSur. Recuperado de: http://www.aprendaki.com.br/art_not.osp?codigo=158
- Gallego, M.J. (1996). *El profesor (educador, enseñante y televidente) y la programación televisiva*. Granada: Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/318.pdf>
- Galliani, L. (2002). Apunti per una vera storia dell'educazione ai media, con i medio, attraverso i media. En *Studium Educationis* 3; 563-576.
- García, A. (2009). La participación ciudadana en la web de noticias de la BBC. *Perspectivas de la Comunicación*, (53), 6-7.
- García Garrido, J.L. (1991). *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid: Dykinson.
- García Matilla, A. (1993). Viejos y nuevos enfoques en el ámbito de la alfabetización audiovisual en España. En R. Aparici (Comps.), *La revolución de los medios audiovisuales*, (413-426). Madrid: Ediciones La Torre.
- García Matilla, A. Martínez, L.M. y Rivera, M.J. (1996). *La Televisión Educativa en España. Informe Marco*. Madrid: MEC.
- García Matilla, A. (2002a). Una televisión para la educación en el siglo XXI. Mucho más que un servicio esencial. En *Libro interactivo. Educación para la comunicación. Televisión y multimedia*. [CD-ROM]. Madrid. Corporación Multimedia.
- García Matilla, E. (2002b). La convergencia tecnológica: un nuevo concepto de televisión y nuevas oportunidades para la educación. En *Libro interactivo. Educación para la comunicación. Televisión y multimedia*. [CD-ROM]. Madrid: Corporación Multimedia.
- García Saint-Charles, J. C. (s/f). Educación y cultura en Transición. Telesecundaria, funcionamiento y organización escolar. Recuperado de <http://www.cetrade.org/v2/book/export/html/995>
- Gay-Lord, J. (1972). *Televisión educativa. Guía para su utilización por maestros y administradores*. México DF: Trillas.

- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México DF: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó Editorial.
- Gómez Gutiérrez, L. I. (2003). *El desarrollo de la educación en Cuba*. Intervención en el II Seminario Nacional para educadores. La Habana: MINED.
- Gonnet, J. (1995) *De l'actualité à l'école. Pour des ateliers de démocratie*. Paris: Armand Colin.
- Gonnet, J. (1996): *L'éducation et médias*. París: Presses Universitaires de France.
- González Castro, V. (1986). *Teoría y práctica de los medios de enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González Castro, V. (1997). *Para entender la televisión*. La Habana: Pablo de la Torriente Brau.
- González Labrada, G.C. (2009). La pedagogía-ruralidad-cultura. Recuperado de <http://www.crisol.cult.cu/provinciales/patgr/sites/default/files/confcientifica/ponencias/2011/guilermo-c-gonzalez.pdf>
- González Monclus, A. (2002). El audiovisual en la escuela. En *Grupo de Tecnología Educativa*. Universidad de Sevilla. Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/>
- González Requena, J. (1988). *El discurso televisivo, espectáculo de la modernidad*. Madrid: Cátedra.
- González Zárate, R. (s. f). La Telesecundaria: una modalidad educativa exitosa. *La Tarea. Revista de Educación y Cultura* (11). Recuperado de <http://www.latarea.com.mx/articu/articul1/gonzal11.htm>
- Gramsci, A. (1988). *Antología. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán*. México DF: Siglo XXI.
- Graviz, A. y Pozo, J. (1994). *Niños, medios de comunicación y su conocimiento*. Madrid: Herder.
- Guerra, J. Y. (2010). El modelo de evaluación de impacto del Programa Formativo Televisivo en el mejoramiento profesional y humano del estudiante de la Educación Técnica Profesional. En *El evaluador Educador*, 2(4), 1-14. Recuperado de: <http://mediateca.rimed.cu/media/document/2258.pdf>
- Gutiérrez, F. (1989). *El lenguaje total*. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- Gutiérrez, F. (1993). *Pedagogía de la Comunicación en la Educación Popular*. Madrid: Editorial Popular.
- Harnecker, M. (1999). *La izquierda en el umbral del siglo XXI. Haciendo posible lo imposible*. Madrid: Siglo XXI.
- Hawbridge, D. y Robinson, J. (1984). *Organización de la radiodifusión educativa*. Bruselas: UNESCO.
- Hernández Galarraga, E. F. (2004). *Sobre el video en la escuela*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Hernández Galarraga, E. F. y Hernández Herrera, P. A. (2003) *Apuntes para un espacio televisivo: la teleclase*. La Habana: Pueblo y Educación.

- Hernández Galarraga, E. y Hernández Herrera, P. A. (2003). La TV, el video. En: Tabloide de TV Educativa, 2. La Habana: Dirección de la Televisión Educativa.
- Hernández Galarraga, E. F., Barreto, I. y Hernández Herrera, P. A. (2004). *Hacia una educación audiovisual*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Hernández Herrera, P.A. y Barreto, I. (2006) La formación continua del profesorado en los medios. En *Revista Ciencias Pedagógicas*, 1. Recuperado de: http://www.cienciaspedagogicas.rimed.cu/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=34&Itemid=40
- Hernández Sánchez, I. (2005). *Estudio de la causas que provocan que el modelo de Telesecundaria no propicie el autodidactismo en los estudiantes y recomendaciones para favorecerlo*. (Tesis de maestría). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana. Recuperado de http://www.utan.edu.mx/~tequis/images/tesis_biblioteca/maestrias/5.pdf
- Herrera, A. (2002). Estrategias didácticas para el uso de la televisión y el video en el proceso de enseñanza aprendizaje. Dirección de Tecnología Educativa. Instituto Politécnico Nacional. Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/135.pdf>
- Horkheimer, M. y Adorno, T.W. (2003). La industria cultural. En R. Aparici y V.M. Marí. *Cultura popular, industrias culturales y ciberespacio*, (181-192). Madrid: UNED.
- Huergo, J. (2000). Comunicación/Educación: itinerarios transversales. En C. E. Valderrama (ed.), *Comunicación-educación: coordenadas, abordajes y travesías*, (3-25). Bogotá, Universidad Central/Siglo del Hombre.
- Instituto de Tecnologías Educativas (s. f.). *Televisión Educativa y Cultural Iberoamericana*. Recuperado de http://tv_mav.cnice.mec.es/tvatei2.htm
- Fisch, S. M. (2004). *Children's Learning from Educational Television: Sesame Street and Beyond*. Mahwah, Neva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fiske, J. (1984). *Introducción al estudio de la comunicación*. Bogotá: Norma.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Jakubowicz, K. (2007). Public Service Broadcasting in the 21st century. What Chance for a new beginning? in G. Ferrer Lowe y J. Bardoel (Eds.) *From Public Service Broadcasting to public service media*, (29-50). Göteborg: RIPE, Nordicom.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de La Torre.
- Kaplún, M. (1985). *Un taller de radiodrama: Su metodología, su proceso*. Quito: CIESPAL.
- Kindelán, R. (2006). Orientación profesional para profesor general integral de secundaria básica. Recuperado de <http://www.ilustrados.com/tema/11972/Orientacion-profesional-para-profesor-general-integral.html>
- Koenig, Allen E. Y Hill, Ruane B. (1970). *TV Educativa: presente y futuro*. Buenos Aires: Troquel.
- Kozma, R. B. (2005, octubre). National policies that connect ICT-based education reform to economic and social development. En *Human Technology*, 1 (2), 117-156. Recuperado de: <http://www.humantechnology.jyu.fi/articles/volume1/2005/kozma.pdf>

- Küng, L. (2003). *When Old Dogs Learn New Tricks: The Launch of BBC News Online*. Switzerland., University of St Gallen: ECCH Collection.
- Küng, L. (2008). *Strategic Management in the Media: Theory to Practice*. London: Sage.
- Labarta, J. (2002). ¿Es posible la televisión educativa? En *Libro interactivo. Educación para la comunicación. Televisión y multimedia*. [CD-ROM]. Madrid: Corporación Multimedia.
- Lamuedra, M. y Lara, T. (2008). El ciudadano en la información periodística de la BBC. En *Comunicar*, 16 (31), 145-152. doi: 10.3916/c31-2008-01-018
- Lima, S, Barreto, I., González Marchante, I., Álvarez Mesa Y. y Miqueo, J. (2004). Curso optativo: las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación. En Mediateca del RIMED. MINED. Recuperado en: <http://mediateca.rimed.cu/media/document/896.pdf>
- Longo, G. O. (1998). *Il nuovo Golem. Come il computer cambia la nostra cultura*. Roma: Gius. Laterza / Figli.
- López-Arenas, J. M y Cabero, J. (1990). El video en el aula II. El vídeo como instrumento de conocimiento y evaluación. *Revista de Educación*, 292, 361-376.
- Lozano, J.C. (2008). Consumo y apropiación de cine y TV extranjeros por audiencias en América Latina. *Comunicar*, 15 (30), 67-72. doi:10.3916/c30-2008-01-010
- Lugo, J. (2005). BBC: Modernización, reducción al absurdo. *Revista Latinoamericana de Comunicación CHASQUI*. (90), 21-26. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=16009005>
- Lull, J. (2000). *Media, Communication, Culture. A Global Approach*. New York: Columbia University Press.
- Machado, N. (2010, agosto-octubre). La televisión en los municipios cubanos: ni comunitaria, ni municipal. *Razón y Palabra*, (73), 1-12. Recuperado de http://www.razonypalabra.org.mx/N/N73/Varia73/29Machado_V73.pdf
- Manfredi, J.L. (2006). El reto de las televisiones públicas en Europa. Las estrategias de la BBC y de la RTVE. Cuadernos de comunicación e innovación, (68), 45-51.
- Marcellan, I. (2008). La educación mediática como compañera de la educación artística. En P. Ramos, y A. Torres (comps.), *El audiovisual y la niñez*, (16-26). La Habana: Ediciones ICAIC.
- Mari, V. M. (1999). *Globalización, nuevas tecnologías y comunicación*. Madrid: Ediciones La Torre.
- Mari, V. M. (2003). Nuevas tecnologías de la información, movimientos sociales y cambio social. En R. Aparici y V.M. Martí (comps), *Cultura popular, industrias culturales y ciberespacio* (356-373). Madrid: UNED.
- Mari, V. M. (2007). Manipulación informativa y activismo mediático en la sociedad-red. En R. Aparici, A. Diez, y F. Tucho (comps), *Manipulación y medios en la sociedad de la información*, (11-31). Madrid: Ediciones La Torre.
- Martí, J.E. (1999). *La negación de la evidencia. Competencia desigual entre entes públicos y empresas privadas de televisión*. Barcelona: Planeta Agostini.

- Martín-Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Ediciones Norma.
- Martín-Barbero, J., Rey, G. y Rincón, O. (2000). Televisión pública, cultural, de calidad. En *Gaceta*, 47, 50-61.
- Martínez Sánchez, F. (1992). Producción de vídeo y televisión con fines educativos y culturales. En de S. J. de Pablos y C. Gortari (Eds.), *Las nuevas tecnologías de la información en la educación*, (77-99). Sevilla: Alfar.
- Martínez Sánchez, F. (1998). *La televisión educativa iberoamericana: evaluación de una experiencia*. Sevilla: Juan Manuel Fernández.
- Martínez de Sas, J.J. (2002). Criterios de análisis para dibujar el mapa de la televisión educativa desde la actual presencia temática documental y de divulgación en la televisión multicanal. En *libro interactivo. Educación para la comunicación. Televisión y Multimedia*. [CD-ROM]. Madrid: Corporación Multimedia.
- Martínez de Toda, J. (1998). *Metodología evaluativa de la educación para los medios: su aplicación como instrumento multidimensional*. Roma: Pontificia Universidad Gregoriana.
- Martínez Torres, M. y Briones, S. (2000). Estrategias comunicativas en la universidad virtual. Comunicación presentada en el *II Congreso Internacional de educación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Masterman, L. (1984). Problemas teóricos y posibilidades concretas. En VV AA: *La educación en materia de comunicación*, (238-240). París: UNESCO.
- Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones La Torre.
- Masterman, L. (1994). *La revolución de la educación audiovisual*. En Aparici, R. (comps.), *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*, (19-28). Madrid: Ediciones La Torre.
- Matellart, A. (2003, 12 de agosto). La comunicación, clave del nuevo orden internacional. *Le Monde Diplomatique*, No. 5(94) 4-5.
- McLuhan, M. (1969). *La comprensión de los medios como las extensiones del hombre*. México: Editorial Diana.
- McLuhan, M. (1971). *Contraexplosión*. Buenos Aires: Paidós.
- McLuhan, M. (1974). El aula sin muros. En M. McLuhan y E. Carpenter (comps.), *El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de comunicación* (155-156). Barcelona: Laia.
- McLuhan, M. y Fiore, Q. (1997). *El medio es el mensaje. Un inventario de efectos*. Barcelona: Paidós.
- Medina, M. y Ojer, Y. (2009). Valoración del servicio público de televisión. Comparación entre la BBC y TVE. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 275-299. doi: 10.4185/RLCS-64-2009-823-275-299
- Medina, M. y Ojer, T. (2011). La transformación de las televisiones públicas en servicios digitales en la BBC y RTVE. *Comunicar*, 18(36), 87-94. doi: 10.3916/C36-2011-02-09

- Mena, M. (2004). *La educación a distancia en América Latina. Modelos, tecnologías y realidades*. Buenos Aires: La Crujía/ Stella/ ICDE/ UNESCO.
- Ministerio de Educación. (2002). *Portal Educativo Cubano. ¿Qué es la Televisión Educativa?* La Habana: Dirección de Televisión Educativa. Recuperado de: http://www.rimed.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=3857%3A-tveducativa-institucional-introduccion&catid=195&Itemid=169
- Minkkinen, S. (1978). *A General Curricular for Mass Media Education*. Altamira: UNESCO.
- Monasta, A. (2003). Gramsci. En R. Aparici y V.M. Marí (comps.), *Cultura popular, industrias culturales y ciberespacio*, (231-250). Madrid: UNED.
- Monge, R. y Hewitt, J. 2004. Tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) y el futuro de Costa Rica. En Costa Rica: Fundación CAATEC. Recuperado de: http://www.caatec.org/publicaciones/COSTA_RICA_DIGITAL_3.pdf
- Moore, M. G. y Anderson, W.G. (2007). *Handbook of distance education* (2da ed). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mora, R. (2011, enero-abril). El marco institucional de la cooperación audiovisual iberoamericana: desafíos y oportunidades. En *Revista de Economía Política das tecnologias da informação e da comunicação*, 13 (1), 1-18. Recuperado de <http://www.seer.ufs.br/index.php/eptic/article/viewFile/38/18>
- Morales, E. R., Magaña, J., Cortés, A., Paz, C. (2011). Reporte de encuesta por muestreo para usuarios de la Red Edusat. (Centro de entrenamiento de televisión educativa. Programa de investigación y documentación en comunicación educativa). México D. F: Dirección General de Televisión Educativa. Recuperado de <http://www.slideshare.net/alvarocortesr/tvdoc1>
- Morduchowicz, R. (1994). *El diario en la escuela*. Buenos Aires: Adira.
- Morin, E. (1969). *Para comprender a McLuhan*. En VV. AA Análisis de Marshall McLuhan (68-69). Buenos Aires: Editorial Tiempo contemporáneo.
- Naji, J.E. (2009). Educación en medios ante la brecha digital en los países del Sur. *Comunicar*, 16 (32), 41-50. doi:10.3916/c32-2009-02-003
- Norris, P. (2001). *Digital divide. Civil engagement, information poverty and the Internet world wide*. Cambridge, Massachussets: Cambridge University Press.
- Oficina Nacional de Estadística (2009). *Anuario Estadístico de Cuba. Educación 2008*. Edición 2009. Recuperado de http://www.one.cu/aec2008/esp/18_tabla_cuadro.htm.
- Ojeda, G. (2000a). La televisión educativa iberoamericana: escenarios actuales y futuros. Recuperado de <http://www.uned.es/ntedu/espanol/master/segundo/modulos/taller-virtual-de-television/atei.pdf>
- Ojeda, G. (2000b). *La televisión educativa iberoamericana*. Madrid, ATEI.
- Ojeda, G. (2000c). Televisión educativa iberoamericana. Una década de innovación educomunicativa. Recuperado de http://reddigital.cnice.mec.es/4/firmas_nuevas/articulo6/gerardo_3.html
- Ojeda, G. (2008). Por una nueva convergencia polivalente de medios: para otra posible comunicación educativa hipermedia. Comunicación presentada en la *I Muestra*

- internacional del audiovisual en Ciencias de la Salud. Video Salud 2008*. Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas, La Habana.
- Ojer, T. (2009). *La BBC, un modelo de gestión audiovisual en tiempos de crisis*. Madrid: Euroeditions.
- Olivera de Lima, L. (1976). *Mutaciones en educación según McLuhan*. Buenos aires: Humanitas.
- Oliveira, I. de (1992). Teoría y práctica de la comunicación: incidencia sobre los proyectos de educación para los medios en América Latina”. En *Educación para la comunicación. Manual latinoamericano*, (282-283). Santiago de Chile: CENECA/UNESCO.
- Oliveira, I. de (2009). Caminos de la Educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. *Nómadas* 30 (194-207). Recuperado en <http://www.ucentral.edu.co/NOMADAS/nunme-ante/26-30/30/30.14D%20Caminos%20de%20la%20educomunicacion.pdf>
- Organización de Estados Americanos. *Informe OEI-Ministerio de Educación. Sistema educativo cubano, 1995*. OEI: Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://www.oei.es/quipu/cuba/index.html#sis>
- Organización de Estados Americanos. *El desarrollo de la educación en Cuba. Informe Nacional presentado por el Ministerio de Educación de Cuba en la 47ª Sección de la Conferencia Internacional de Educación de UNESCO, 2004*. Ginebra: OEI. Recuperado de <http://www.oei.es/quipu/cuba/ibecuba.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2006). La televisión educativa y su aplicación en el aula. Recuperado de http://www.oei.es/tic/guia_TV_v9.pdf
- Organización de Estados Iberoamericanos (2010, 30 de septiembre). Descuella Cuba por presupuesto dedicado a la educación. En OEI para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article7533>
- Orozco, G. (1992). La Investigación de la Recepción y la Educación para los Medios: hacia una articulación pedagógica de las mediaciones en el proceso comunicativo. En CENECA, *Educación para la comunicación. Manual Latinoamericano*. Santiago de Chile: CENECA/UNICEF/UNESCO.
- Orozco, G. (1991). La audiencia frente a la pantalla: una exploración del proceso de recepción televisiva. En FELAFACS (Ed.), *Diálogos de la comunicación*, 30. Lima: Editor.
- Orozco, G. (1996). *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Orozco, G. (1997). *Televisión y audiencias: un enfoque cualitativo*. Madrid: Ediciones La Torre.
- Pérez, F. y García Matilla, A. (1997). La televisión local como propuesta innovadora de comunicación. En M. Chaparro (ed.), *Radiotelevisión pública local y alternativa. Perspectivas*, (50-67). Sevilla: EMARTV.
- Pérez Tornero, J.M. (1993). *Televisión educativa*. Madrid: UNED.

- Pérez Tornero, J.M. (1994). Educación en televisión. En Aguaded, J.I. (comp.), *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión*, (23-28). Sevilla: Consejería de Trabajo e Industria.
- Pérez Tornero, J. M. (1994b). *El desafío de la televisión educativa*. Barcelona: Paidós.
- Pérez Tornero, J.M. (2008). La sociedad multipantallas: retos para la alfabetización mediática. *Comunicar*, 16(31), 15-25. doi:10.3916/c31-2008-00-001
- Pérez Tornero, J.M. y Vilches, L. (2010). Televisión educativa y cultural en Iberoamérica. En J.M. Pérez Tornero y L. Vilches (Coords.), *Libro blanco sobre la televisión educativa y cultural en Iberoamérica*. (15-33). Barcelona: Gedisa.
- Pérez-Yuste, A. (2003). Oportunidades y riesgos de la sociedad de la información. *Bit* 138, 68-70. Recuperado de: <http://www.coit.es/publicac/publbit/bit138/tendencias.pdf>
- Phillippi, A. y Avendaño, C. (2011). Empoderamiento comunicacional: competencias narrativas de los sujetos. En *Comunicar, La televisión y sus nuevas expresiones*. Vol 18 (36), 61-68. doi: doi:10.3916/C36-2011-02-06
- Pierre, E., Chaguiboff, J. y Chapelain, B. (1982): *Les nouveaux téléspectateurs*. París: Institut National de l'Audiovisuel.
- Piette, J. (1996): *Éducation aux médias et fonction critique*. Montreal: L'Harmattan.
- Pinto, M. (1988). *Educar para a comunicação*. Lisboa: Ministério de Educação de Portugal.
- Plan de Acción. (2005). Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información 2003-Túnez-2005. Ginebra. Recuperado de: www.cubaminrex.cu/Documentos/Plan%20de%20accion.doc
- Porcher, L. (1976). *La escuela paralela*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Postman, N. y Weingartner, C. (1973). *La enseñanza como actividad crítica*. Barcelona: Fontanella.
- Postman, N. (1984). *La enseñanza como actividad de conservación de la cultura*. México DF: Ediciones Roca.
- Postman, N. (1991). *Divertirse hasta morir. El discurso público en la era del show business*. Barcelona: La tempestad.
- Pungente, J. y Biernatzki, W. (1995). La educación sobre los medios. En *Revista de Ciencias de la Información* 2, (163-186). Recuperado de: <http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?a=Pungente%2c+J%2eJ%2e&donde=castellano&zfr=0>
- PNUD (Ed.) (2006). *Informe sobre Desarrollo humano. Las nuevas tecnologías: ¿un salto al futuro?* Santiago de Chile: Editor.
- Quéau, P. (2002). Por una nueva ética. En Ramonet, I. (comp.), *La post-televisión. Multimedia, Internet y globalización económica* (151-162). Barcelona: Icaria / Antracyt.
- Quirós, F. (2003). Recuperando el espíritu de MacBride. En R. Aparici y V.M. Marí. *Cultura popular, industrias culturales y ciberespacio*, (553-558). Madrid: UNED.
- Quiroz, M. T. (1993). *Todas las voces. Comunicación y educación en el Perú*. Lima: Universidad de Lima.

- Ramos, P. (2001): *Tres décadas de Educomunicación en América latina: los caminos del Plan DENI*, [CD-ROM], Quito: OCLACC.
- Ramos, P. (2004). Las otras ventanas del aula. En *Educación*, 107, 2-8.
- Ramos, P. (2005). De la educación cinematográfica a la educación para la omunicación en Cuba. En *Revista Comunicar*, 18(24), 113-119. Recuperado de: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=24&articulo=24-2005-17>
- Reyes, V. (1982). *Introducción a la educación estética*. México DF: UAM-A.
- Ribés, M. (2008). *Nuevos servicios prestados a través del televisor. Quiero Televisión, el precedente de esta historia*. (Tesis doctoral). Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=6885>
- Richards, C. (1992). Acquérir une compétence professionnelle: l'étude des médias dans la formation initiale des enseignants. En C. Bazalgette, E. Bevort y J. Savino (comps.), *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations*, (90-94). París: CLEMI/UNESCO.
- Richeri, G. (1983). *La televisión: entre servicio público y negocio*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Rincón, O. (2011). Nuevas narrativas televisivas: relajar, entretener, contar, ciudadanizar, experimentar. *Comunicar*, 18(36), 43-50. doi:10.3916/C36-2011-02-04
- Rivera, M. J. (2002). Encuentros y desencuentros entre televisión y educación. Notas para una historia de la televisión educativa. En *Libro interactivo. Educación para la comunicación. Televisión y multimedia*. [CD-ROM]. Madrid: Corporación Multimedia.
- Rivero, Y. (2010, junio-octubre). Pensar la educación audiovisual infanto-juvenil en Cuba. Acercameinto desde sus experiencias. En *Revista del Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello*, 5. Recuperado de: http://www.perfiles.cult.cu/article.php?numero=5&article_id=225
- Rivoltella, P. (2007). Realidad y desafíos de la educación de medios en Italia. *Revista Comunicar*, 15(28),17-24. Recuperado de: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=28&articulo=28-2007-03>
- Rodríguez Diéguez, J.L. (1985). *Curriculum, acto didáctico y teoría de texto*. Madrid: Anaya.
- Sábada, I. y Roig, G. (2003). *Internet:nuevos escenarios, nuevos sujetos, nuevos conflictos*. En R. Aparici y V.M. Martí (comps.), *Cultura popular, industrias culturales y ciberespacio*, (399-424). Madrid: UNED.
- Saintout, F. (2006). *Jóvenes: el futuro llegó hace rato. Comunicación y estudios culturales latinoamericanos*. La Plata: Ediciones Periodismo y Educación.
- Salinas, J. (1.995): Televisión y vídeo educativo en el ámbito universitario: producción, coproducción, cooperación. En J. I. Aguaded, J. I. y J. Cabero. (Dirs). *Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano*, (103-120). Huelva: Universidad Internacional Iberoamericana.


- Salomon, G. (1984). Television is easy and print is tough: the differential investment of mental effort in learning as a function of perceptions and attribution. *Journal of Educational Psychology*, 78 (4), 42-50.
- Santos, M.J., De Gortari, R., Angulo, Y., Rueda, E. y Pérez Salazar, G. (2006). *Acceso Tecnológico: Una reinterpretación de la biblioteca pública mexicana*. México: CONACULTA.
- Santos, S. (2002). La influencia integradora de las innovaciones tecnológicas e la industria de los contenidos. En *Libro interactivo. Educación para la comunicación. Televisión y multimedia*. [CD-ROM]. Madrid: Corporación Multimedia.
- Salomon, G. (1981). *Communication and education: an interactional approach*. Los Ángeles: Sage.
- Salomon, G. y Martin, A. (1983). Evaluación de la televisión educativa. En UNESCO (Ed.), *Impacto de la televisión educativa en la infancia*, (7-14). Paris: Editor.
- Serrano, A. y Martínez, E. (2002). *La brecha digital. Mitos y realidades*. Maxicali: Universidad Autónoma de Baja California.
- Servon, L.J. y Pinkett, R. D (2009). Estrechando la brecha digital: potencial y límites del movimiento de tecnología comunitaria norteamericano. En Castells, M. La Sociedad red: una visión global, (390-413). Madrid: Alianza
- Shepherd, R. (1993). Raíces: origen y desarrollo de los profesores de medios. En R. Aparici (comp.), *La revolución de los medios audiovisuales*, (135-151). Madrid: Ediciones La Torre.
- Sierra, F. (1999, marzo-abril). Televisión educativa y el desarrollo rural. *Razón y Palabra*, 4, (13). Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n13/tveduc13.html>
- Sierra, F. (2000). *Introducción a la teoría de la comunicación educativa*. Sevilla: Mad.
- Sierra, F. (2002). Políticas de comunicación y educación. Una introducción histórico-cultural. En *Libro interactivo. Educación para la comunicación. Televisión y multimedia*. [CD-ROM]. Madrid: Corporación Multimedia.
- Sierra, F. (2006). *Comunicación y desarrollo social*. Madrid: Uned.
- Sinclair, J. (2000). *Televisión: comunicación global y regionalización*. Barcelona: Gedisa.
- Suárez, J. J. y Navas, W.E. (2005). *La televisión educativa como estrategia metodológica universitaria*. Revista Comunicar 13(25). Recuperado de: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=25&articulo=25-2005-161>
- Teleclases y videoclases. (s.f.). En *Portal educativo cubano*. Recuperado de http://www.rimed.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=127&Itemid=4
- Torres, R. M. (2005). Educación en la sociedad de la información. En A. Ambrosi, A. Peugeot y D. Pimienta (Coords.), *Palabras en Juego: Enfoques Multiculturales sobre las Sociedades de la Información* (1-9). Paris: C & F Éditions.
- Torres, A. (2008). Educación, medios masivos de comunicación y formación política. En P. Ramos, P. y A. Torres (comps.). *El audiovisual y la niñez*, (15-37). La Habana: Ediciones ICAIC.

- Torres, Y. (2008). Escuela y TV. Una unión a favor de la socialización. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos32/escuela-y-television/escuela-y-television3.shtml>
- Trejo Delarbre, R. (2006). *Viviendo en el aleph. La sociedad de la información y sus laberintos*. Barcelona: Gedisa.
- Tricárico, H. R. (1997). Forciencias: un proyecto iberoamericano para la formación continua de profesores de Ciencias. Recuperado de: <http://www.santafe-conicet.gov.ar/servicios/comunica/notfor1.htm>
- Tucho, F. (2002). Televisión digital y educación. En *Libro interactivo. Educación para la comunicación. Televisión y multimedia*. [CD-ROM]. Madrid: Corporación Multimedia.
- Tudela, I.; Tabernero, C. y Dwyer, V. (2008). *Internet y televisión: la guerra de las pantallas*. Barcelona: UOC/Ariel/Generalitat de Catalunya.
- Tufte, B. (1992). La télévision, le goût et l'enseignement. Développement de l'éducation aux médias au Danemark et Scandinavie. En C. Bazalgette, E. Bevort y J. Savino. (Comps.), *L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations*. (193-201). París: CLEMI/BFI/UNESCO.
- Tufte, B. (1999). Media-education in Europe. With Special Focus on the Nordie Countries. En C. Von Feilitzen y U. Carlsson (Eds.), *Children and Media. Image, Education, Participation* (205-218). Göteborg: UNESCO/Göteborg University.
- Tusa, J. (1994). Implications of recent changes at the BBC. *Political quarterly*. 65(1), 6-10.
- UNICEF (2010). La voz de los niños 2010. Recuperado de: www.unicef.cl/pdf/La_voz_de_los_ninos.ppt
- Valdés, G. (1987). *Espacio educativo y comunicación*. En: Tecnología y Comunicación Educativas, 4, 30-32. Recuperado de: <http://investigacion.ilce.edu.mx/stx.asp?id=2352&db=&ver=>
- Valenti, P. (2002). La Sociedad de la Información en América Latina y el Caribe: TICs y un nuevo marco institucional. En *Revista iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Información*, 2. Recuperado de: <http://www.oei.es/revistactsi/numero2/valenti.htm>
- Vallet, A. (1977). *El lenguaje total*. Zaragoza: Luis Vives.
- Varela, M. (1995). Escuela y medios. En *Revista Propuesta Educativa*, 12. Recuperado de: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/indice.php?num=12>
- Varela, M., Villa, G., Alomá, M., y Corrales, M. (1997). *Sistema Educativo Nacional de Cuba*. (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura). Madrid: OEI.
- Vargas-Machuca, R. (1998). Partidos políticos. En Cortina, A. (dir.), *Diez palabras-clave en filosofía política*, (85-96). Estella, Navarra: Verbo Divino.
- Vicent, M. (2005). *Revolución en las aulas de Cuba*. Educación en valores. Educación para el desarrollo: MINED. Recuperado de: <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article149>
- Vilches, L. (1983). *La lectura de la imagen*. Barcelona: Paidós.
- Vilches, L. (2001). *La migración digital*. Barcelona: Gedisa.

- Villanueva, E. (2006). Brecha digital: descartando un término equívoco. En *Razón y Palabra*, 51. Recuperado de: www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n51/evillanueva.html
- VV AA (1994). *La educación en Materia de Comunicación*. Paris: UNESCO
- Walzer, A. (2005). De una televisión educativa en general a una televisión educativa en sentido estricto. *Revista Comunicar*, 13(25). Recuperado de: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=25&articulo=25-2005-159>
- Wildman, S. (2008). Interactive Channels and the Challenge of Content Budgeting. *The International Journal on Media Management*, 10 (3); 91-101.

ANEXOS

ANEXO I. Personal docente frente al aula por educaciones. Curso 2008/2009. Según Oficina Nacional de Estadísticas. República de Cuba



OFICINA NACIONAL DE ESTADÍSTICAS

República de Cuba

EDUCACIÓN I E

18.7 - Personal docente frente al aula por educaciones

Physically present teaching staff per type of education

CONCEPTO	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
Total	229.610	237.955	256.082	263.721	270.053
De ello: Mujeres ^(a)	147.524	152.253	170.449	168.531	173.863
Prescolar	8.977	8.853	9.074	9.094	9.458
Primaria	77.925	80.087	81.916	80.862	81.975
De ello: Mujeres	60.196	61.388	61.885	61.675	63.450
Urbana	49.304	51.123	52.342	51.686	52.197
Rural	28.621	28.964	29.574	29.176	29.778
Media	88.235	90.197	96.475	93.415	89.555
De ello: Mujeres	46.198	50.387	53.453	50.463	49.009
Secundaria básica	44.043	44.282	43.716	43.305	41.741
De ello: En el campo	9.262	9.064	8.860	8.539	7.825

ANEXO II. CUESTIONARIO



ENCUESTA DE OPINIÓN

CALIDAD DE TELECLASES EN LA TV EDUCATIVA CUBANA

Estimado docente:

Estamos realizando una investigación cuya finalidad es conocer el estado de opinión de los profesores de Primaria y Secundaria sobre el sistema de teleclases de la Televisión Educativa Cubana.

Hemos seleccionado una serie de profesores entre los cuales te encuentras. No pretendemos evaluarte, sino obtener información útil para mejorar el sistema de teleclases.

Tus respuestas serán tratadas de forma confidencial y no se utilizarán para ningún propósito distinto al de la investigación llevada a cabo.

Lee atentamente las instrucciones y si tienes alguna duda, pregunta a la persona que está aplicando la encuesta.

Muchas gracias por tu colaboración. Será de valiosa ayuda.

Instrucciones

Dedica un momento a completar la siguiente encuesta. Es importante que leas, con detenimiento cada ítem, y respondas con sinceridad a todas las cuestiones.

El cuestionario es anónimo y no hay respuestas correctas o incorrectas.

Intenta no dejar ninguna pregunta sin contestar. Es necesario contar con todas las respuestas, para que tu participación tenga validez en los resultados finales.

Por favor, marca con una cruz la casilla que corresponda a tu respuesta.

1. ¿Cuál es tu sexo?

Femenino ☐

Masculino ☐

2. ¿Qué edad tienes? _____

3. ¿Qué tiempo llevas dedicado/a al ejercicio de la docencia? _____

4. ¿A qué tipo de centro de estudios perteneces?

Primaria ☐

Secundaria ☐

5. ¿Cuál es la situación geográfica del centro a que perteneces?

Rural ☐

Urbano ☐

6. ¿Cuál el nivel cultural de la población de la localidad donde el centro está ubicado?

Bajo ☐

Medio Bajo ☐

Medio ☐

Medio Alto ☐

Alto ☐

7. Número de alumnos por profesor _____

8. Número de alumnos por televisor _____

9. ¿Qué titulación académica ostentas?

Maestro ☐

Licenciado ☐

10. ¿Qué titulación científica?

Diplomatura ☐

Máster ☐

Doctorado ☐

Ninguna ☐

11. ¿Cuánto tiempo llevas usando el sistema de teleclases de la TV educativa? _____

12. ¿Con qué frecuencia utilizas teleclases con tus alumnos?

1 vez por semana ☐

2 veces por semana ☐

3 veces por semana ☐

4 veces por semana ☐

Diariamente ☐

13. ¿Has sido entrenado/a para el uso de las teleclases y la Televisión Educativa?

Sí ☐

No ☐

14. ¿Cuál ha sido tu principal escenario de aprendizaje de las técnicas audiovisuales (elige una sola opción)

a. Durante la carrera pedagógica, como parte del currículum de la misma. ☐

b. En el postgraduado, a través de seminarios, talleres, cursos y otras formas de entrenamiento breve. ☐

c. En el postgraduado, a través de diplomaturas o másters. ☐

d. En el aprender haciendo, durante la implementación de las teleclases. ☐

☐

e. A través de las emisiones pedagógicas de la propia televisión educativa.

15. ¿Con qué frecuencia utiliza el SISTEMA NACIONAL DE TELECLASES, los siguientes procedimientos durante la emisión de teleclases?

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
a) Envío previo a los profesores del material a utilizar en el aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Envío de guías didácticas impresas que cubran las posibles “lagunas” que podría presentar el programa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Realización de programas motivadores que despiertan el interés de los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Reiteración pertinente de los contenidos más importantes en los programas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Correcta planificación del tiempo de los programas producidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Concesión del tiempo suficiente para la toma de notas por parte de los estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Control de ruidos, zumbidos y otras alteraciones de la emisión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Implementación de estrategias de evaluación que permitan conocer el estado de opinión de los profesores y/o estudiantes sobre los programas producidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. ¿Con qué frecuencia usa el PROFESORADO, los siguientes procedimientos durante la emisión de teleclases? (En cada inciso debes elegir una de las cinco opciones que van del menor al mayor uso)

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
a) Estudio antes de la emisión en el aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Control de ruidos, zumbidos y otras alteraciones visuales y sonoras antes del comienzo de la emisión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Observación y control de las reacciones de los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Recogida por escrito de las reacciones de los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Diagnóstico del aprendizaje individual de los estudiantes respecto al programa televisado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Reuniones con otros profesores para evaluar la calidad de los programas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Realización de investigaciones sobre televisión educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. ¿Cuál es tu grado de satisfacción respecto a los siguientes ASPECTOS FORMALES DE LA PROGRAMACIÓN de las teleclases? Para ello, tienes cinco opciones que van de la mínima a la máxima satisfacción.

	Completamente insatisfecho	Parcialmente insatisfecho	Ni insatisfecho ni satisfecho	Parcialmente satisfecho	Completamente satisfecho
a) Condiciones materiales, estructurales y técnicas en el aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Tiempo de duración de las teleclases.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Horario de programación de las teleclases.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Frecuencia de las teleclases.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Número de alumnos por televisor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. A continuación, te pedimos valores tu grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las afirmaciones relacionadas con los ASPECTOS DIDÁCTICOS de las teeclases. Para ello, tienes cinco opciones que van desde el mínimo al máximo acuerdo.

	Totamente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totamente de acuerdo
a) Nivel de actualización de los contenidos que se imparten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Correspondencia de los contenidos con los objetivos de los programas de estudio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Las teleclases facilitan el trabajo docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Desarrollan la autonomía de aprendizaje en los alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Facilitan el aprendizaje interactivo y conjunto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Desarrollan la técnica de toma de apuntes por parte de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Ayudan al perfeccionamiento del profesorado, pues los profesores aprenden de profesores expertos en la ejecución de la enseñanza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Los alumnos rezagados mejoran su aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Los estudiantes manifiestan un alto grado de satisfacción con su empleo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Los contenidos son presentados de forma atractiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>


19. En comparación con otras alternativas didácticas aplicadas por ti a lo largo de tu experiencia, el sistema de teleclases es...

Mucho peor	Algo peor	Más o menos igual	Algo mejor	Mucho mejor
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>


20. Si pudieras cambiar algo de las teleclases ¿qué sería?

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

ANEXO III. Participantes en Educación de Postgrado. Año 2009. Según Oficina Nacional de Estadísticas. República de Cuba

<div>  <div> ONE <small>OFICINA NACIONAL DE ESTADÍSTICAS</small> <small>República de Cuba</small> </div> </div> <div>EDUCACIÓN / EDUCATION</div>						
18.21 - Participantes en Educación de Postgrado / Participants in postgraduate education						
FIGURAS	2004	2005	2006	2007	2008	Unidad 2009
Total	486.502	599.405	645.467	656.544	625.506	630.420
Cursos	342.200	385.191	413.139	364.961	336.560	409.622
Entrenamientos	34.289	20.124	25.616	48.312	29.029	26.788
Diplomados	70.083	76.870	59.185	45.661	56.340	44.472
Maestrías y Especialidades	37.419	113.091	143.597	192.167	197.828	144.284
Doctorados	2.511	4.129	3.930	5.443	5.749	5.254

ANEXO IV. Matrícula inicial por educaciones. Curso 2008/2009. Según Oficina Nacional de Estadísticas. República de Cuba



OFICINA NACIONAL DE ESTADÍSTICAS
República de Cuba

EDUCACIÓN / I

18.9 - Matrícula inicial por educaciones / Initial enrollment per type of education

CONCEPTO	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
Total	2.650.271	2.718.874	2.978.845	3.081.117	2.974.939
Prescolar	140.026	133.420	128.928	132.394	129.090
Primaria	848.192	844.214	838.570	827.811	826.068
Urbana	639.678	641.006	639.609	634.309	635.152
Rural	208.514	203.208	198.961	193.502	190.916
Media ^(a)	1.000.688	972.068	969.421	943.469	891.911
Secundaria básica	474.746	445.694	424.561	414.426	401.517
De ello: En el campo	98.594	88.302	79.448	73.085	64.820
Preuniversitario	194.135	211.686	219.413	220.776	205.296